

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة السابعة والأربعون   اكتوبر ١٩٩٥   العدد الأول

صحيفة التربية

السنة السابعة والاربعون   اكتوبر ١٩٩٥   العدد الأول

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

****

****

● تصدر فى أربعة أعداد سنويا ــ الاشتراك السنوى ٤ جنيه •

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة •

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

فى هـذا العـدد

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠ لسنة ١٩٩٥

مطبعة الأمانة ٣ ش جزيرة بدران تليفون ٣٦٢٩٣٠٩

(١) متطلبات عملية تطوير التعليم
وجود سياسة تعليمية قومية مستقرة

للأستاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحــــرير

تعد وزارة التربية والتعليم فى الوقت الحاضر العدة لعقد مؤتمر تطوير التعليم الثانوى الذى تنوى عقده قبل نهاية هذا العام (١٩٩٥) ان شـــاء الله •

وهذا هو المؤتمر الثالث فى سلسلة مؤتمرات تطوير التعليم العام قبل الجامعى والتى بدأت فى السنوات الأخيرة بعقد المؤتمر الأول حول تطوير التعليم الابتدائى (فبراير ١٩٩٣) ثم المؤتمر الثـــانى حـــول تطوير التعليم الاعـــدادى (نوفمبر ١٩٩٤) هذا خـــلاف المؤتمرات الأخرى التى عقدت حول تطوير جوانب أخـــرى مثـــل تطـــوير التعليم الفنى •

وفى الحقيقة فان وزارة التربية والتعليم تبذل جهـــودا مكثفـــة لتطوير التعليم فى مراحـــله ونوعيـــاته المختلفة والارتقـــاء بمستواه ومستوى اعداد خريجيه كمواطنين قادرين على تطوير الحياة فى مجتمعهم والنهوض بها • ونحن نحمد الله على أن زاد الوعى فى مجتمعنا بأهمية التعليم فى حماية مجتمعنا وتوفير الرفاهيـــة والسعادة له الى الدرجـــة التى رفعنا فيها مؤخرا شعارا قوميا بأن « التعليم هو الأمن القـــومى للمجتمع » ، وقد لاقى هذا الشعار الذى نادت به القيادة السياسية فى مصر قبولا حسنا من جميع فئات الشعب لأنه يمثل فعلا أهمية التعليم فى

حيــاة المجتمعات العصرية • ونحن لا ننسى ما تعرضت له دولة كبيرة هى الولايات المتحدة الأمريكية خلال الثمانينات من هــذا القــرن من انزعاج شديد عندما أعلنت احدى لجانها القومية المتخصصة بنــاء على دراسات وافية أن التعليم عندهم فى خطر ان لم يصحح مساره فبادرت تقارير رئيس جمهوريتهم آنذاك باعلان « أن أمتهم فى خطر » •

والمتأمل فى العــلاقات بين الدول فى عصرنا الحاضر يجــد أن التنافس بينها لم يعد قائمــا على استعمار المنــاطق الغنيــة بالثروات والموارد الطبيعية كما كان الأمر فى القرون المــاضية • ذلك أننا نجــد الآن مثلا بلدا فقيرا فى موارده الطبيعية مثل سويسرا ولكنــه غنى فى موارده البشرية التى نماها عن طريق التعليم الجيد ، نجــده قد أصبح أغنى بكثير جدا من بلدان أخرى غنية فى مواردها الطبيعية من أراض خصبة شاسعة ومياه وافرة ومناجم للخامات الأولية والمعدنية لا حصر لها ، غير أن شعوبها لم تنل من التربية والتعليم القدر الكافى لتنميتهم فأصبحت فقيرة وهى فى خطــر دائم من الصراعات الداخلية والاعتداءات الخارجية كما هو الحال القائم فى بعض البــلاد فى القــارة الأفريقية وأمريكا الجنوبية •

حقا ان التعليم الجيد هو الأمن والأمان القومى للأمة :

لذلك فاننا نتوقع أن يكون التنافس فى المرحلة القادمة بين الدول قائما على تطــوير وتجويد التعليم بما يحقــق أكبر عائد فى تنميــة أفراد الشعب والمجتمع عامة وبما يحقق الرفاهيــة فى أفضــل مســتوياتها ويحقق الأمن والأمان للأمم •

وبرغم الجهود التى أشرنا اليهــا والتى تبذلهــا وزارة التربيــة والتعليم فى مصر فان الشــعور العــام لدى رجــال التعليم والآباء والمثقفين بصفة عامة هو أن حصــيلة هذه الجهود والأموال التى تنفق على التعليم غير متكافئة مع نواتج هــذا التعليم • فالاهتمام بالكم فى

التعليم مـازال يغلب على الاهتمـام بالكيف بمعنى أن التركيز مازال ينصب على تلقين كم كبير من المعلومات والحقائق لحفظها واستذكارها دون الاهتمام الكافى بهدف تحصيل هذه المعلومات وطـرق الوصـول اليها من حيث آثرها فى تنمية شخصية المتعلم واكسابه مهارات التفكير العلمى وتنمية القدرة على الابداع والابتكار والتعلم الذاتى وتطبيق هذه المعلومات التى حصل عليها فى حياته الفـردية والاجتماعية وفى تكوين القيم والاتجاهات التى توجـه المتعلم فى سـلوكه الشخصى والاجتمـاعى .

وما زالت طرق التعليم يغلب عليها التلقين والتركيز على اعـداد الطالب للنجاح فى الامتحانات التى يؤكد المسئولون من حين الى آخر أن اسئلتها لن تخرج عن النصوص الواردة فى الكتب المدرسية المقررة أى دون محاولة جادة لاكتساب التلاميذ القدرة على التحليل والتطبيق والتقويم أو القدرة عـلى التعليم الذاتى والافـادة من الخبرات التى يمرون بها فى مراقف حياتهم المختلفة ما دام لم يرد ذلك فى الكتـاب المدرسى المقرر .

وما زالت منظومة التعليم فى مجتمعنا تفتقر الى وجـود سياسة تعليمية مستقرة يمكن أن نسميها بحق أنها سـياسة قومية . ولعـل المشكلة المعروفة باسم مشـكلة الدفعة المزدوجـة فى الثانوية العـامة لسـنة ١٩٩٥ وما أحدثته من متاعب للوزارة وللجامعات وقلق لحوالى نصف مليون أسرة خير دليل على التسرع فى تعديل السياسات التعليمية التى ترتبط بشخصية الوزير .

وما زالت الجامعات تشكو من مستوى اعـداد خريجى المدارس الثانوية الذين يلتحقون بالجامعات من حيث اعتمادهم فى الدراسـة عـلى التلقين فى المحاضرات وعلى مذكـرات الأسـاتذة التى تتضمن المقررات الدراسية وبالأسف الشديد كثيرا ما يلجأ بعض طـلابها الى

الدروس الخصوصية لاعدادهم للامتحانات لانهم لم يعتادوا التردد على المكتبات ودور الكتب للبحث بأنفسهم عن مصادر المعلومات .

وفى ضوء ما ذكرناه فيما سبق فان السؤال الذى يتبادر الى الذهن هو ما سبب أو أسباب التناقض بين الجهود التى تبذل فى تطوير التعليم وبين الحصيلة التى لا نرضى عنها فى تكوين خريجى هذا التعليم .

وللاجابة على هذا التساؤل أرجو أن اتقدم ببعض الملاحظات لعلها لو أخذت بعين الاعتبار أن تؤدى الى التطوير الحقيقى للتعليم وتحقيق آمالنا فى تجويد مخرجاته ودعم تقدم المجتمع ، ولعل عرض هذه الأفكار أن يثير لدى القارىء أفكارا آخرى تساعدنا فى تشخيص هذه المشكلة وايجاد الحلول العملية والعلمية السليمة لها .

وفيما يلى بعض هذه الملاحظات :

١ ـ الحاجة الى وجود سياسية تعليمية قومية مستقرة :

وليس المقصود بالسياسة المستقرة أن تكون جامدة أو راكدة ، فهى مستقرة فى أهدافها وفى غاياتها البعيدة المدى ولكنها فى الوقت نفسه خاضعة لعمليات المتابعة والتقويم المستمر بحيث نتعرف أولا بأول على مشتملات التطبيق فى المحليات والبيئات المختلفة فنعدل فى جزئياتها التى تحتاج الى تعديل بحيث تنسجم مع بقية الأجزاء الأخرى وبذلك تدعم هذه السياسة باستمرار وتتثبت أركانها .

المجلس القومى للتعليم :

ولكى تكون هذه السياسة مستقرة وقومية يجب أن توضع على المستوى القومى وليس على مستوى فردى محلى ، أى أن يشارك فى وضعها جميع الهيئات المعنية بالتعليم فى المجتمع سواء من رجال التعليم

أنفســهم ومن المتخصصــين فى العــلوم التربوية ومن الســياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين الخ ... وأن تتولى ذلك هيئــة قوميــة متخصصة . ولعل الفكرة الأساسية فى انشــاء المجــالس القوميــة المتخصصة فى عام ١٩٧٤ كانت لوضع الســياسات القوميــة المستقرة للنهوض بجوانب الحياة والأنشطة المختلفة فى المجتمــع من تعليميــة واقتصادية وثقافية الخ ... وكان المجلس القومى للتعليم والبحــث العلمى أول المجــالس التى أنشــئت فى ذلك الوقــت أى أن له الآن (١٩٩٥) أكثر من عشرين سنة .

ويقــوم المجلس القــومى للتعليم والبحــث العلمى بدراســات مستفيضة فى الجوانب المختلفة للسياسة العامة للتعليم والبحث العلمى عن طريق شعبه ولجانه المتخصصة التى تضم كل منها ممثلين للوزارات والأجهزة التنفيذية المختصة والهيئات العامة والنقــابات المهنيــة ذات العلاقة كما تضم حشدا من أساتذة الجامعات المتخصصين فى مجــال عمل الشعبة هذا بالاضافة الى عدد من ذوى الخبرات العلمية والعملية والفنية فى مجال دراسات الشعب وعــدد من ممثلى الهيئات المعنيــة بالتعليم سواء بطريق مباشر أو غير مباشر .

وبعد مناقشة التقارير الجزئية فى اللجــان والشعب المختصــة تعرض على المجلس مجتمعا بكامل هيئة لمناقشتها مناقشــة مستفيضة وعامة يشترك فيها جميع أعضاء المجلس (حوالى ٥٠ عضوا) للتأكد من التكامل والانسجام بين محتويات التقرير والجوانب الأخرى المختلفة للسياسة التعليمية ويحضر مثل هذه الاجتماعات العامة للمجلس عــدد من الوزراء المعنيين ورؤساء الجامعات الأعضاء وأساتذتها المتخصصين وممثلى مهنة التعليم . وبعد اقرار التقارير فى صورتها الأخيرة ترفع الى السيد رئيس الجمهورية الذى يحيلها بعد التأكد من أنها تتفق مع السياسة العامة للدولة ، الى الأجهزة التنفيذية والوزارات المختصــة للنظر فى تنفيذها .

هذا ما يقوم به المجلس القومى الموقر والذى يتشرف كاتب هذا المقال بعضوية منذ انشائه فى عام ١٩٧٤ • ولكن هـل تعتبر تقـارير المجلس وتوصياته سياسة تعليمية قومة ملزمة لكل من يتصدى لمهنـة التعليم أو يتلقى خدمة تعليمية ؟ يكفى أن نحلل الاختلافات الواسعة بين فئات مختلفة فى المجتمع من حيث النظر الى هدف المدرسة والهدف من دراسة المناهج المختلفة فيها فالقيادات التعليمية وواضعو السياسات التعليمية يلخصونها فى انها عملية تنمية بشرية للانسان شـاملة بنـاء الجسم والعقل والوجدان وتكوين السلوك والمهارات الخ •• فى حين ينظر كثير من العاملين فى مجال التعليم أن الهدف من دراسة موضوعات المنهج هو اعداد التلاميذ للامتحان فى هذه المناهج ولذلك تهمل المناهج التى ليس لها امتحانات مثل التربية الرياضية أو الموسيقية أو الأنشطة التعليمية المختلفة التى يمكن أن نطلق عليها مكونات الشخصية ومكونات السلوك والوجدان السليم واذا سألت آباء التلاميذ فقـد تحصل على الاجـابة بأنهم يرسلون ابنـاءهم للمدرسـة ليحصلوا على الشـهادة الدراسية التى تعدهم للالتحاق بالمرحـلة التاليـة من التعليم أى من الابتـدائى الى الاعـدادى الى الثـانوى وأخـيرا الجامعـة ، بل ان متابعتهم لتقـدم أبنائهم فى الدراسـة ينصب غالبـا على مـدى النجاح فى الامتحانات أكثر مما ينصب على مدى نمو قدرات التفكـير أو الشخصية أو النواحى والمهارات الاجتماعية والسلوكية •

وليس ببعيد الحملة الشرسة التى قام بها السـيد وزير التعليم السابق لمحاربة الغش فى الامتحانات ممـا أثار غضب بعض أوليـاء الأمور كما لو كان الهدف هو النجاح فى الامتحـان حتى ولو كان ذلك بوسائل غير اخلاقية وذلك بدلا من شكر السـيد الوزير على تخليص التعليم من السلوكيات المنحرفة • ونذكر أيضـا الاجـراءات الحاسمة التى يقوم بها وزير التعليم الحالى لمحـاربة الدروس الخصوصية كى

يعيد للمدرسة دورها فى تربية تلاميذها وتنمية قدراتهم عن طريق المناقشة والرجوع الى الكتب ومصادر المعرفة للوصول الى الآراء والحقائق السليمة بدلا من التلقين والتدريب على الاجابات المبتسرة على أسئلة الامتحانات التى تقيس مدى حفظ التلاميذ للمعلومات دون فهم أو قدرة على التحليل والتطبيق أو التعميم • ونحن نعرف جميعا كيف يثير أى سؤال فى الامتحانات لقياس هذه النواحى أو قياس القدرة على الابداع والتفكير كيف يثير عاصفة من الاحتجاج من جانب بعض المعلمين أو أولياء أمور التلاميذ •

فهل بعد كل هذا يمكن أن نقول ان لدينا سياسة تعليمية قومية يلتزم بها المخططون للتعليم كما يلتزم بها واضعوا المناهج والكتب المدرسية والامتحانات ؟ كما يلتزم بها المعلمون ونظار المدارس والموجهون ومراكز التدريب وكليات التربية التى تعد المعلمين ؟

وقد تكون لدينا جزئيات متناثرة للسياسة التعليمية ولكنها غير ملزمة وغير منفذة كمعيار يقاس به مدى نجاح كل عامل فى حقل التعليم •

أرجو أن نكتفى عزيزى القارئ بهذا القدر فى هذا العدد من صحيفة التربية وعلى وعد بأن نستكمل فى الأعداد القادمة للاجابة على السؤال الذى أثير فى صدر هذا المقال عن عوامل التناقض بين الجهود الجادة المبذولة من قبل رجال التعليم وبين الحصيلة الضعيفة فى مخرجات هذا التعليم •

والله ولى التوفيق ••

دكتور / يوسف صلاح الدين قطب

مدارس الفصل الواحد
النشأة والتطور

أ٠د/ محمد السيد حسونة
مدير التحرير

مقدمة :

يعد التعليم واحدا من مجموعة الحاجات الأساسية لكل فرد فى المجتمع ، مثله مثل الحاجة الى الطعام والملبس والمسكن — لذا حرصت الدولة منذ عهد الاستقلال فى العشرينات حتى الأن على أن تتضمن الدساتير نصا مؤداه ان يكون التعليم فى المرحلة الأولى اجباريا لجميع أبناء الشعب ذكورا واناثا ، وفى الريف والحضر على السواء غير ان دستور مصر الحالى فتح الطريق أمام مد هذا التعليم الاجبارى الى مراحل فقد نص فى المادة (١٨) على ان التعليم حق تكفلة الدولة وهو الزامى فى المرحلة الابتدائية ، وتعمل الدولة على مد الالزام الى مراحل أخرى ، وقد وافقت الحكومة على مد الالزام ليشمل المرحلة الاعدادية وذلك بموجب القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ٠

ويلاحظ ان طاقة استيعاب الملزمين كانت حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ لم تتجاوز (٤٦٪) من جملة من هم فى سن الالزام ٠

ثم أخذ التعليم الابتدائى فى الانتشار فى جميع أنحاء الجمهورية حيث بلغت نسبة الاستيعاب عام ٨١/٨٢ فى المرحلة الابتدائية ٧٩ر٨٪ فى عام ٨٦/٨٧ بلغت ٩٤ر٢٪ وفى عام ٨٩/٩٠ بلغت ٩٥ر٢٪ وتشمل التلاميذ المسجلين فى المدارس الابتدائية العامة والمدارس الابتدائية التابعة للأزهر الشريف ٠

غير أن هناك من يتخلف عن الالتحاق بالتعليم الالزامى لينضم،

الى صفوف الأميين بالاضافة الى من يتسربون ولا يواصلون البقاء فى المدرسة الابتدائية حتى نهايتها نتيجة لظروف اجتماعية واقتصادية •

ونظرا الأن الفئة العمرية ٨ ـــ ١٥ سنة من الفئات الهامة جدا فى استراتيجيات التعليم بعامة واستراتيجية محو الأمية بخاصة لاعتبارين أساسيين أولهما ان محو أمية هذه الفئة العمرية يحد من تضخم الأميين الكبار ويعد بمثابة سد لهذا المنبع ، وثانيهما ان مدو أمية هذه الفئـــة العمرية ســوف يزيد من كفاءاتهم وقدراتهم الانتاجية قبـــل الالتحاق بســـــوق العمـــــل •

وكان السبيل الوحيد لمواجهة هذه المواقف ان يطرق المسئولون عن التعليم فىمصر صيغا تعليمية أكثر مرونة وغير تقليدية ومنبينهما صيغة مدرسة الفصل الواحد باعتبارها نمطا تعليميا موازيا للتعليم الرسمى•

ولقد جاءت فكرة انشاء المدرسة ذات الفصل الواحد كحل لمشكلة التجمعات السكانية المحـــرومة ـــ بالقرى قليـــلة السكان أو المنعـــزلة والنجوع والكفور ـــ من الخدمات التعليمية والتى تبعد عن أى مدرسة ابتدائية نظامية ويتعذر انشاء أى مدرسة بها لقلة عدد الملزمين بها •

ولقد تبنت وزارة التربية والتعليم ابتداء من عام ١٩٦٨م هـــذه الفكرة وأعدت برامج لتدريب العاملين على أسلوب العمل مع الصفوف المتعددة والمتجمعة فى فصل واحد فى ضوء نظـــام الكتاتيب التقليدية ومعاهد تحفيظ القرآن الكريم •

وبناء على توصية من المجلس القـــومى للتعليم والبحـــث العلمى والتكنولوجيا فى دورته الأولى عام ١٩٧٤ بدأ انشاء المدرســـة ذات الفصل الواحد فى العـــام الدراسى ٧٥/٧٦ كصيغة منـــاسبة للتعليم للأطفال فى المجتمعات السكانية المحرومة من أى خدمات تعليمية لتعـــد الأطفال بالحد الأدنى من المواطنـــة •

مبررات انشاء مدرسة الفصل الواحـــد :

١ ــ استيعاب الأطفـــال الذين لم تشملهم الخـــدمة التعليمية فى الأعمار المختلفة وما زالوا فى سن الالزام •

٢ ــ تيسير توصيل الخدمة التعليمية الى من تسربوا من المدارس الابتدائية فى أى صــف من صفوفها الى الحـــد الذى يمنع ارتدادهم الى الأميـــــة •

٣ ــ تلبية الحاجات التعليمية الأساسية لأبنـــاء الشعب دون أن يترتب على ذلك فاقد اقتصـــادى •

٤ ــ العمل على سد أخطر منبع للأمية بأسلوب يلائم الظـــروف البيئية المختلفة والمتباينة •

وقد رؤى أنه من أنسب الاجراءات لمعالجة المشكلة على الأسس سالفة الذكر هو أسلوب المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين، وهى ان اختلفت عن المدرسة التقليدية الرسمية انما تختلف فى قدرتها على التحرر من القيود والشكليات التى تواجه التعليم الابتدائى التقليدى، وفى امكانها التكيف مع مختلف العوامل والظروف بهدف تيسير التعليم وتوفيره على أوسع نطاق وفى جدية واصرار •

أهداف المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين :

هذه المدرسة نمط لنظام تعليمى مواز للتعليم النظامى ، ولكن لها شخصيتها الذاتية المتميزة التى تتلاءم مع ظـــروف البيئـــات المحلية وحاجاتها ولها أهدافها التى تتخلص فيما يلى :

١ ــ سد منابع الأمية باتاحة غرض التعليم للفئات التالية :

(أ) الملزمين الذين حـــالت ظروفهم السكانية والجغـــرافية والعمرية دون الالتحاق بالمدرسة النظامية •

(ب) المتسربين من المدرسة الابتدائية النظامية أثنـاء سنوات الدراسـة بهـا •

(جـ) المرتدين الى الأمية بعد قضاء سنوات الالزام ولم يلتحقوا بالمراحل التالية للتعليم •

٢ — توفير غرض للتعليم تصل بالدارسين الى قدر من المعـرفة والتدرج فيه الى مستوى يساعدهم على مواجهة الحياة وتهيئة سبل الحاق بقطار التعليم العام فى أول فرصة تسنح لهم •

٣ — الاسهام فى رفع نسبة استيعاب الملزمين وامتصاص أعـداد من المتسربين •

٤ — التبكير بمعالجة الأمية قبل السن المحـددة لتعليم الكبـار ومداركة أوجه القصور فى هذا التعليم حيث يوظف الدارس فى مدرسة الفصل الواحد مهاراته وقدراته اللغوية والمهنية ، ويكتسب اتجـاهات ومعلومات ثقافية مما يضمن عدم ارتداده الى الأمية مرة ثانية •

٥ — اعداد الدارسين للالتحـاق بمـراكز التدريب المهنى التى تتطلب مستوى معينا من التحصيل الدراسى :

وظيفة المدرسة ذات الفصـل الواحـد :

يعتبر نجاح هذه المدرسة رهن فى المقـام الأول بمقـدرتها على الالتحام بالبيئة وتكييف شكلها ومحتواها وخصائصها بما يلاءم ظروف البيئة وبمرونتها فى تخطى القيود التى تقف أمام غيرها من المدارس الابتدائية لذلك تكون لهذه المدرسة وظائف معينة تتلخص فى التالى :

١ — تنمية الدارس لغـويا بما يضمن سـيطرته على المهـارات الأساسية قراءة وكتابة وفهما وتعبيرا •

٢ — تزويده بالمبادىء الأساسية فى الحساب بما يجعله يحسن التعـامل فى بيئتـه •

٣ — معاونة الدارسين على التكيف الاجتماعى وتفهم الظاهرات الطبيعية المحيطة بهم وتزويدهم بقدر من الثقافة الاجتماعية الصحية والعلمية والسلوكية ، يعينهم على التخلص من الخرافات والمعتقدات الخاطئة سعيا الى الارتفاع بمستوى المواطنة ولتحقيق ذلك يجب على هذه المدرسة أن تعدل وتكيف تنظيمها بحيث تتسم بالسمات الآتية :

أولا : اختيــار المعلمين :

يختار المعلم من بين الفئات التــالية مع مراعــاة المفاضلة بينهم لاختيار أصلحهم :

١ — المدرسون المتقاعدون (على المعاش) .

٢ — المكلفون بالخدمة العامة من خريجى الكليات والمعاهد .

٣ — المتعلمون من رجال القــرية مثــل امام المســجد ، مأذون القرية ، المشرف الزراعى ... الخ .

٤ — السيدات المتعلمات بالقرية .

٥ — يمكن الاستفادة بطــلاب المدارس الثانوية ودور المعلمين فى معاونة معلم المدرسة فى أوقات فراغهم .

ثانيا — تصنيف الدارســين :

١ — تتم الدراسة فى ثلاثة مستويات (ثلاث حلقات) .

٢ — مدة الدراسة بكل حلقة عشرة شهور .

٣ — ينقل الدارس من حلقة الى أخرى بناء على نتائج تقــويم قدرته التحصيلية واستيعابه للمعلومات والخبرات المقررة لكل حلقة .

٤ — يضم الفصل أكثر من مستوى دراسى واحد .

٥ — يستطيع المدرس أن يصنف الدارسين داخــل الفصــل فى مستويات تحصيلية متقاربة من خــلال المناقشــة وعــرض المعلومات

والخبرات للوقوف على مستواه العقلى بجانب تطبيق اختبارات تحديد المستوى التى تضعها الادارة العامة للتعليم الابتدائى والتى تصاحبه المنـــاهج •

ثالثا — المناهج وطرق التدريس :

نظرا لأن مدرسة الفصل الواحد تعد نمطا موازيا للتعليم الابتدائى لذا روعى أن تكون المناهج التى تدرس فيها هى نفس مناهج المدرسة الابتدائية وروعى فى التطبيق الفعلى ما يلى :

١ — أن يطوع محتوى المنهج وتفاصيله للبيئة المحلية • بحيث يرتبط بها ويبرز خصائصها وميزاتها •

٢ — تستخدم طرق التدريس التى تتفق ومستوى الدارسين والتى تتناسب مع محتوى المنهج وتكييفه للهيئة فلا يتقيد المعلم بطريقة معينة بل يتبع الطريقة التى تتلاءم مع ظـروف المدرسـة ومسـتوى الدارســـين •

٣ — يقسم الدارسون الى مجموعات طبقا لمستوياتهم التحصيلية وتعد الدروس بحيث تعطى كل مجموعة ما يناسبها من المـادة ، ويجوز تدريس أكثر من مادة فى نفس الحصة اذا اقتضت الضرورة •

٤ — يستعين المعـلم بالأدوات المتاحـة أيا كان نوعها ويستغل المصادر البيئية والامكانات الموجودة بها وبخاصة المؤسسات التعليمية الغربيـــة •

التقويـــم :

١ — تجرى عمليات تقويم مستمرة ، وفى نهاية كل شهر يجـرى تقويم آخر للوقوف على مستوى الدارسين •

٢ — بعد خمسة شهور يجرى تقويم شـامل للدارسين ينتقـل

بمقتضاه الدارس من مستوى الى مستوى أعلى فى ضوء ما يحرزه من تقدم فى التحصيل واستيعابه للمناهج المقررة لكل مستوى •

٣ — يمكن أن يتقدم من يرغب من الدارسين الى امتحانات النقل بالصفين الثانى والرابع بالمدارس النظامية وكذلك لامتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية (نظام منازل) •

الاشراف الفنى والتوجيه :

١ — يقوم بالاشراف الفنى موجه القسم الذى تقع المدرسة فى دائرة عمله •

٢ — يستلزم حسن التوجيه والاشراف أن يقضى الموجه فترات طويلة قد تصل الى يومين أو أكثر حسب الحاجة ، يقوم فيها باعداد وتدريس دروس نموذجية يقتدى بها المعلم ، ثم يوجهه الى أمثل الطرق بعد تقويمه لأعماله ولدروسه التى يؤديها أمامه •

٣ — تهيئة الفرص لمعلم هذه المدرسة لزيارة المدرسة النظامية القريبة للافادة من بعض ما يرى من طرق تدريس ومعينات تعليمية وتبادل آراء وخبرات •

٤ — يقوم المتحمسون من مدرسى المدرسة النظامية المؤمنون بفكرة المدرسة ذات الفصل الواحد ، بزيارة هذه الفصول فى غير أوقات العمل الرسمية لمعاونة معلميها ونقل خبراتهم اليهم مما يوطد العلاقات بينهم •

٥ — يقرر موجه القسم مدى استجابة المعلم واستعداده للقيام بهذه المهمة •

٦ — يقوم موجهو المواد الثقافية بزيارة هذه الفصول من وقت لآخر للتوجيه والارشاد كل فى اختصاصه وكذلك رؤساء القطاعات ومدير التعليم الابتدائى •

٧ - فى نهاية كل عام يشترك موجه القسم مع موجهى المواد فى تقويم التجربة وتقديم تقرير واف عما أحرزته من تقدم وما صادفهم من عقبات ، وذلك لدارسته ضمن الموضـوعات التى تبحث فى المؤتمر السـنوى .

تطور عدد مدارس الفصل الواحـد :

- تضمنت خطة انشاء مدارس الفصل الواحد منذ عام٧٥/١٩٧٦ انشاء خمسة آلاف مدرسة - خلال خمس سنوات بواقع ألف مدرسة كل عام . الا أن التنفيذ الفعلى لم يصل فى أفضل الأحـوال الا الى نصف العدد المقرر فى الخطة . فقد بدأ المشروع بافتتاح ٧٣٥ مدرسة ذات الفصل الواحد على مستوى الجمهورية ، وتزايد انشـاء هـذه المدارس حتى بلغ عددها فى عام ٧٩/٨٠ - ٢٥٢٦ مدرسة ذات الفصل الواحد ، ثم تراجع هذا العدد حتى وصل الى ٦٢٥ مدرسـة فى عام ٩٢/٩٣ وقد يرجع ذلك الى أحد الأسباب الآتية :

توسع الوزارة فى انشاء مدارس ابتدائية نظامية خاصـة فى المناطق النائية والفقيرة والمحرومة من الخدمة التعليمية .

اهتمـام الادارات التعليمية بالمحـافظات بالمدارس الابتـدائية النظامية حيث أنهم مسئولون عن نسب النجاح والرسوب امام الوزارة

عدم جدية المتابعـة والاشراف من قبـل الادارات والاقسـام التعليمية بالمحافظات لمدارس الفصل الواحد وفلسفة انشائها .

نقص الوعى بأهداف هذه النوعية من المدارس فى المحليات .

نقص الوعى لدى أولياء أمور الدارسين .

تراجع أولياء أمور الدارسين عن أرسال ابنائهم لاستكمال تعليمهم بمدارس الفصل الواحد نتيجة لظروفهم الاجتماعية والاقتصادية .

ولقد بلغ عدد الدارسين بمدارس الفصـل الواحـد فى عـام ٩٢/١٩٩٣ نحو ١٩٠٥٨ دارسا كان عدد الدارسين الذكور منهم ١١١٣٨

دارسا بنسبة ٨٥٫٤٪ ، بينما كان عـدد الدارسـات من الأناث ٧٩٢٠ دارسـة بنسـبة ٤١٫٦٪ ٠

ولعل انخفاض عدد الأناث يشير الى ضرورة الاستمرار فى توعية أولياء أمور الفتيات بأهمية تعليمهن ٠

مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات من سن ٨ ـ ١٤ سنة :

انطلاقا من مبادىء السياسة التعليمية الحالية التى تؤكد على تطور التعليم تطويرا شاملا وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للفتيات فى المناطق ذات الكثافة السكانية المحدودة ، والمناطق المحرومة من الخدمة التعليمية ، ومن أجل توفير خدمة تعليمية تساعدهم وتهيىء لهم مناخا تربويا وصحيا ومهنيا سليما ، لذا فقد صدر القرار الوزارى رقم ٢٥٥ بتاريخ ١٩٩٣/١٠/١٧ ٠ ويقضى بانشاء ثلاثة آلاف مدرسة ذات فصل واحد فى الكفور والنجوع والعزب من أجل توصيل الخدمة التعليمية لهذه المناطق للفتيات فى الشريحة العمرية من ٨ ـ ١٤ سنة سدا لمنابع الأمية وتلبية للاحتياجات التعليمية والمهنية الأساسية بما يلائم الظروف البيئية والاجتماعية للمتسربين ٠

ولقد أكدت توصيات اللجنة الاجتماعية بمؤتمر الحوار الوطنى الذى عقد بالقاهرة فى يوليو ١٩٩٤ على ضرورة التصدى لمشكلة الأمية عند النساء واعتبار هذه المشكلة تحديا رئيسيا يتحتم القضاء عليه خلال السـنوات القادمة : وأن يأخذ تعليم البنات أولوية مطلقة فى العملية التعليمية خاصة فى المناطق الريفية الى جانب توفير الرعاية الصحية للأم والطفل ٠ والعمل على حصول المرأة الريفية على حقهـا الدستورى فى التعليم والخدمات الصحية والاجتماعية وتوعيتها بحقوقها وواجباتها ٠

مبررات انشاء مدارس الفصل الواحد للفتيات :

وتتمثل هذه المبررات فيما يلى :

(أ) استيعاب الفتيات اللاتى لم يلتحقن بأى مدرسة ابتدائيـة وما زلن فى سن الالزام (٨ ـ ١٤) ٠

(ب) تيسير حصولهن على الخدمة التعليمية فى أماكن اقامتهن بما يلائم الظروف البيئية والاجتماعية فى المناطق المختلفة .

(ج) تلبية الحاجات التعليمية والمهنية الأساسية لهذه الفئة من الفتيات للاستفادة بهن كقوة عمل منتجة لخدمة أنفسهن وخدمة المجتمع المحلى وتهيئتهن ليعشن حياة أفضل .

(د) ترقية الوعى لدى الفتاة بالتغير والتكيف الاجتماعى .

(هـ) تنمية اهتمام الفتاة بمشاركتها فى المشروعات الانتاجية فى البيئـــــة .

(و) تعـــريف الفتاة بالمشكلات التى تواجهها — وسبل حلها فى البيئـــة التى تعيش فيهـــا .

(ز) التأكيـــد على التعليم الوظيفى الذى يرتبط بأدوار الفتـــاة الاجتمـــاعية .

(ح) تنمية وعى الفتاة ببعض المفاهيم الاقتصادية كالادخـــار ترشيد الاستهلاك — ونظافة البيئة وتنظيم الأسرة وغير ذلك .

(ط) تنمية وعى الفتاة عن دورها الاجتماعى مستقبلا من حيث دورها فى التنشئة الاجتماعية وتحمل أعباء الأسرة ونشر الوعى الأسرى فى مجالات الغذاء والملبس والمسكن ودورها الفعال فى الاهتمام بالطفل ورعايتـــــه .

ولقد القت وزارة التربية والتعليم مسئولية اعداد مدرس الفصل الواحد للفتيات على الهيئة العامة للأبنية التعليمية — اصلاحا للمدارس القديمة وانشاء مدارس جديدة خشبية على مساحة ١٦٠ متر مربع (٨×٢٠ مترا) على أن يتم استثمار جميع المساحات المتاحة وتخصيص مخزن للأدوات والأجهزة ومكان مناسب للتربية الرياضية (ان أمكن) بالاضافة الى دورة ميـــاه .

كما حددت الوزارة ان الذى يقوم بالتدريس فى هـذه المدارس هم مدرسات فقط ، ويفضل من هن من نفس الكفر أو العزبة أو النجع، وأذا تعذر ذلك فمن أقرب قرية فى المنطقة •

نظام الدراسة فى مدارس الفصل الواحد للأناث :

مدة الدراسة بهذه المدارس خمس سنوات (مثل المدرسة الابتدائية) ولكن يجوز حسب المستوى العقلى للدارسات أن تختصر هذه الصفوف الخمس الى ثلاثة صفوف فقط • اى آن مقررات السنة الأولى والثانية الابتدائية تدرسها الفتاة فى الصف الأول ، ومقررات السنة الثالثة والرابعة فى الصف الثانى ، ومقرر السنة الخامسة فى الصف الثالث •

ولقد أجاز القرار الوزارى ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣ الحاق الفتيات حسب الصفوف التى سبق أن اتممن الدراسة فيها فى سنين سابقة بالمرحلة الابتدائية وحالت الظروف دون استكمالها •

ولتحقيق المرونة فى مواعيد الدراسة بمدرسة الفصل الواحد للفتيات — فان بدء اليوم الدراسى يتم تحديده حسب ظروف الدارسات فى الكفور والعزب والنجوع وفى المناطق النائية • كما حدد القرار العطلات الأسبوعية أيام الأسواق والجمع والأعياد •

وتعتبر هذه النوعية من المدارس مرحلة منتهية فيما عدا اللائى يظهرن تفوقا ومهارة ورغبة فى استكمال التعليم فيمكن لهن مواصلة الدراسة فى المدارس الاعدادية المهنية ثم الثانوية المهنية •

وتمنح الفتيات فى نهاية الدراسة شهادة اتمام الدراسة بمدرسة الفصل الواحد — وهى معادلة لشهادة اتمام الدراسة بالحلقة الابتدائية ••

وتعتبر الدراسة بهذه المدارس نمطية كالدراسة فى التعليم

الابتدائي — ويضاف اليها التكوين المهنى للفتيات طبقا للبيئة المحلية بالاضافة الى المشاريع الانتاجية التى تزيد من دخل الفتاة ٠

وتضمنت خطة الدراسة مواد التربية الدينية واللغة العربية والرياضيات والعلوم ، والدراسات الاجتماعية والتكوين المهنى والمشاريع الانتاجية ٠

وعدد الحصص المقررة أسبوعيا فى ظل القرار ٢٥٥ أربعون حصة للصف الأول ، وسبع وعشرون حصة لكل من الصف الثانى والثالث ، وست وثلاثون حصة لكل من الصف الرابع والخامس ٠

الاشراف والمتابعة لمدارس الفصل الواحد للأناث ٠

فقد انشأت الوزارة ادارة عامة لهذه النوعية من المدارس يطلق عليها الادارة العامة لمدارس الفصل الواحد — يقابلها مدير ادارة فى المديريات التعليمية ذات المستوى الأول ، ومدير مرحلة فى المديريات التعليمية ذات المستوى الثانى ، ورئيس قسم فى المديريات التعليمية ذات المستوى الثالث كما عينت عددا من الموجهين المتخصصين للاشراف على هذه المدارس ، ويفضل من هم من نفس القرية أو الكفر أو العزبة أو النجع أو قريبين منها ٠

كما خصصت الوزارة حافزا ماديا قدره أربعون جنيها زيادة عن المرتب يصرف لكل من هيئات التدريس والتوجيه والاشراف والادارة شهريا ، كما يصرف هذا الحافز للعاملين بادارات المدارس ذات الفصل الواحد فى الادارات والمديريات التعليمية ٠

كما تم بالفعل انشاء ٣٨٩ مدرسة ذات الفصل الواحد بنمط جديد تماما من المبانى أعدته هيئة الأبنية التعليمية بحيث يحقق أهداف هذه النوعية من المدارس بالاضافة الى ٨١١ مدرسة مؤقتة لحين الانتهاء

من المدارس التى تتولى انشـــاءها هيئة الأبنية وبذا يبلغ اجمالى عدد المدارس التى تعمل بالفعل نحو ١٢٠٠ مدرســة فصــل واحــد حتى أغسطس ١٩٩٥ •

وبعـــــد •••

نأمل أن نكون قد ألقينا الضوء على مدارس الفصل الواحد نشأتها وتطورها بما يفيد العاملين من الزملاء فى الميدان التعليمى وبما يؤكــد أهمية هذه المدارس ودورها الهـام جـدا فى تعليم من فاتهم قطـار التعليم أو المتسربين سواء أكانوا فى القرى المنعزلة أو النجوع والكفور من أجل زيادة كفاءتهم وقدراتهم الانتاجية واعدادهم بالحد الأدنى من المواطنة الصالحة •

وبالله التوفيـــق •••

للمزيد من الاطــلاع يرجع الى :

١ — المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة الأولى يونيه — سبتمبر ١٩٧٤ ، ص٩٦ — ٩٧ •

٢ — وزارة التربية والتعليم : كتاب المعلم لمدرسة الفصل الواحد أو الفصلين ، الادارة العامة للتعليم الابتدائى ، ١٩٧٥ •

٣ — المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة الخامسـة أكتـوبر — يوليـة ٧٧ — ١٩٧٨ ، ص١٨٧ •

٤ — المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : تطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات (دراسة ميدانية) ١٩٩٤م •

تطوير ادارة التعليم الثانوى العام فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة

دكتورة / فاطمة محمد السيد على
كلية التربية بالفيوم ــ جامعة القاهرة

تهتم المجتمعات المعاصرة بتطوير نظم ادارتها ، وذلك من أجل تحقيق التقدم وملاحقة المتغيرات واحتياجات التنمية فالعصر الذى نعيش فيه من الممكن أن نطلق عليه عصر الادارة العلمية ، وما من نشاط أو اكتشاف أو اختراع أو خدمة انتاجية أو تعليمية الا وراءها ادارة تدفعها وتخرجها الى حيز الوجود .

والواقع أن الادارة هى المسئولة عن النجاح أو الاخفاق الذى تحققه مؤسسة من المؤسسات أو وزارة من الوزارات أو مجتمع من المجتمعات ولها الفضل فى تحقيق الأهداف التى يريد أى مجتمع تحقيقها وقد أصبحت من أعظم القوى المؤثرة فى عالمنا المعاصر وأصبح دورها حيويا وفعالا فى كل المجالات ، وفى مجال التربية والتعليم تعد من مقومات نجاح ادارة التعليم وعاملا هاما من عوامل التقدم . فهى تطور وتعدل الأهداف التربوية وتضعها فى خطوط عريضة يتم تطبيقها من خلال متخصصين يعملون مع الادارة من أجل تحقيق الأهداف التربوية .

والادارة الحكيمة فى أى مجال من مجالات العمل والانتاج تلعب دورا قياديا بارزا فى تجميع الموارد وتوجيه الجهود تجاه التحقيق الأمثل للأهداف المحددة للجماعة أو المؤسسة . ونستطيع أن نؤكد أنه ما كان لمؤسسة أن تصل الى تحقيق أهدافها وزيادة وتحسين انتاجها الا بالادارة السليمة . وتلك الأهمية البارزة تدعو الى العناية بدراسة تطوير ادارة التعليم الثانوى . فالادرة فى هذه المرحلة تمثل أهمية

كبيرة نظرا لصلتها الوثيقة بما يسبقها وما يتبعها من مراحـل التعليم تلك الصلة التى توجب الدقة فى تخطيط مناهجه ومناشطه لينجـح فى أداء دوره متميزا بملاءمته لذاته وظروف طلابه وتحقيقه لأهدافه العامة والخاصـــــة •

وتطوير المدرسة الثانوية شأنه شأن أية منظمة من منظمات المجتمع يرتكز على أسلوب مخطط وموجه للتغيير المنشود والمتناغم مع متطلبات المجتمع والمتغيرات المتلاحقة فيه • ويتسع مفهوم تطوير هذه المدرسة ليشمل جميع جوانبها وعلى رأسها الادارة المدرسية فى نسق تطوير تتكامل أجزاؤه بما يحقق الأهداف المرغوبة للمدرسة • ويمثل هـذا التطـوير ضرورة يفرضها الأخذ باحتياجات التحديث والتطوير فى المجتمعـات المعاصرة ، وكذلك ما تفرضـــه المواصفات المطلوب توافرها فى مواطن القرن الحادى والعشرين سواء من فرد متعدد المهارات أو فـــرد قادر على التعليم الذاتى أو فرد قابل لاعادة التدريب والتأهيل عدة مرات فى حيـــاته العلميـــة •

المشـــــكلة :

على الرغم من الجهود التى تبذلها الادارة المدرســية فى مصر الا انها لاتزال فى حاجـــة الى التغيير والتقـــدم ، لتتلاءم مع الثورة العلمية والتكنولوجية التى غزت العالم فى العهود الأخـــيرة ، فالادارة المدرسية فى مصر فى حاجة الى مزيد من التجديد والابتكار والتطوير لكى تكون فى مستوى المسئولية ولابد من الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة والإتجاهات المعاصرة بها حتى تحقق الادارة المدرسية فى مصر التطوير والتقدم الذى نسعى للوصول اليه •

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراســة فى التســاؤل الرئيسى التــــالى :

كيف يمكن تطوير ادارة التعليم الثانوى العام فى مصر فى ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتيـــــــة :

١ — ما أهم المعالم التى يتميز بها واقع ادارة التعليم الثانوى العام فى جمهورية مصر العربية ؟

٢ — ما أهم اتجاهات الفكر التربوى المعاصر لتطوير وتجـــديد الادارة المدرسية للتعليم الثانوى العام ؟

٣ — كيف يمكن الاستفادة من اتجاهات الفكر التربوى المعاصر لتطوير ادارة التعليم الثانوى العام بمصر ؟

٤ — ما التصور المقترح لتطوير ادارة التعليم الثانوى بمصر ؟

الهـــدف من الدراســـة :

يتمثل الهدف الأساسى من هـــذه الدراســـة فى التعـــرف على الاتجاهات المعاصرة للاستفادة منها فى تطوير ادارة التعليم الثانوى العام فى مصر والتوصل الى تطور مقترح •

أهميـــة الدراســـة :

تستمد هذه الدراســـة أهميتها مما يأتى :

— أن التعليم الثانوى العام يؤثر تأثيرا كبيرا فى مستقبل أبناء المجتمع نظرا لصلته بالمرحلة الجامعية التى تليه ، ويتوقف نجاح هذا النوع من التعليم على مجموعة من العوامل من أهمهـــا نجـــاح ادارته التعليمية فى حشد الامكانات وتوفـــير الاحتياجات والحـــرص على التجديد والأنطلاق ومن هنا لابد من دراسة واقع هذه الادارة للوقوف على نواحى النقص بهـــا •

— أن تطوير ادارة التعليم الثانوى يستلزم دراسة أهم الاتجاهات

المعاصرة في مجال الادارة من أجل وضع تصور مقترح لتطوير ادارة التعليم الثانوي في مصر •

ـ أنها تحاول الاسهام في اللحاق بركب التقدم الهائل والخلاص من المشكلات والعوائق التي تحد من الانطلاق في مجال التعليم والتنمية •

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي وذلك على النحو التالي :

١ ـ عرض لواقع ادارة التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية لاستخلاص الصعوبات التي تقابل ادارة التعليم بهذه المرحلة •

٢ ـ عرض لاتجاهات الفكر الاداري المعاصر في بعض الدول المتقدمة ، للوقوف على عوامل تقدم الدول في المجال الاداري •

٣ ـ عرض للتصور المقترح لتطوير الادارة التعليمية للتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء ما توصلت اليه الباحثة من دراسة واقع ادارة التعليم الثانوي في مصر وأهم الاتجاهات المعاصرة •

الدراسات السابقة :

١ ـ شاكر محمد فتحي أحمد :

اصلاح الادارة التعليمية في مصر في ضوء مقومات الفكر الاداري المعاصر دراسة تحليلية •

وقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

(أ) ما اتجاهات الفكر الاداري عامة ؟ وتطبيقاتها في الادارة التعليمية ؟

(ب) ما اتجاهات الفكر الادارى المعاصر فى الاصلاح الادارى للتعليم ؟

(ب) الى مدى ارتبطت محاولات اصلاح الادارة التعليمية فى مصر بهـذه المقومات .

واستخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى ، وتهدف الدراسة الى التعريف على أهم مقومات الفكر الادارى المعاصر التى يستند اليها الاصلاح الإدارى فى التعليم ، وفحص وتحليـل محاولات الاصـلاح الادارى للتعليم المصرى فى ضوء هذه المقومات بغية التوصل الى تصور مقترح للاصلاح الادارى فى التعليم المصرى .

وتوصل الباحث الى العديد من المقترحات التى من أهمها ضرورة تنمية كفاءات الأفراد الممارسين للوظائف الادارية والارتفاع بأدائهم ، وأن يكون اختيار الفرد لكل منصـب ادارى مؤسسا على شروط وقواعـد مستقاة من متطلبات هـذا المنصب ، وضرورة اعـداد رجـال الادارة التعليمية اعدادا أكاديميا للعمل الذى يمارسونه .

٢ ــ أمين محمد النبوى :

ادارة الجودة الشاملة ، تصـور مقترح لادارة التغيير التربوى على المستوى المدرسى فى جمهورية مصر العربية . وقد تمثلت مشكلة الدراسة فى السؤال التالى : كيف يمكن الاستفادة من مدخـل ادارة الجودة الشاملة فى احداث التغيير التربوى عـلى المسـتوى المدرسى بجمهورية مصر العربيـة ؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية :

(أ) ما أهم المداخل الحديثة فى ادارة التغيير التربوى ؟

(ب) ما المقصود بمدخل الجودة الشاملة وكيفية استخدامه فى ادارة التغيير التربوى ؟

(ج) كيف يمكن تطوير عمليات ادارة التغيير التربوى على المستوى المدرسى فى جمهورية مصر العربية من خلال مواءمة مدخل الجودة الشاملة .

واستخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى لابراز أهم وأحدث نماذج ادارة التغيير التربوى وكيفية تطبيقها على المستوى المدرسى فى العديد من دول العالم وتحليل امكانيات الاستفادة من هذه المداخل خاصة مدخل الجودة الشاملة وقد توصل الى أن الادارة مهنة من المهام الصعبة ، وهى القادرة على أن تصنع التغيير وأن التغيرات العالمية على جميع المستويات والتحديات المختلفة تدفع بالنظام التعليمى فى مصر الى المسار الصعب وهو مسار التغيير ، وأن هذا التغيير لابد أن يكون فى جودة العملية التعليمية بجميع أبعادها . وبذلك تتزايد الحاجة الى تدعيم الآليات المساعدة على نجاح ادارة الجودة الشاملة فى التعليم المصرى باعتبار أن مدخل الجودة يمكنه أن يساعد على زيادة قدرة النظام التعليمى خاصة على المستوى المدرسى على ادارة التغيير التربوى بفعالية .

٣ ـ أحمد محمد غانم :

التربية الادارية كأحد مداخل تطوير الادارة . وقد تمثلت مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية :

ـ ما مفهوم التربية الادارية ؟

ـ ما دور التربية تجاه تطوير الادارة .

ـ ما الأساليب والطرق المناسبة لتحقيق هذا الدور ؟

وتوصل الباحث الى مجموعة من التوصيات من أهمها المساهمة فى نشر الوعى الادارى من خلال أوعية نقل المعلومات الجماهيرية المختلفة والتوجيه باستخدام الاختبارات الخاصة بقياس المهارات الادارية

وتطوير معايير هذه المستويات والمهارات ودعم المدارس المحلية لتحسين خدماتها التربوية بوجه عام وفى مجال التربية الادارية بوجه خاص ، وتشجيع البحوث والدراسات الادارية لاعلان نتائجها على الجمهور .

٤ — السيد عبد العزيز البهواشى :

ادارة التغيير التربوى فى مصر دراسة حالة . وقد تمثلت مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية :

— ما هى ادارة التغيير التربوى ؟ وما خطواتها واستراتيجياتها ؟

— ما هو التخطيط للتغيير التربوى ؟ وما مبادئه ؟ وماالمراحل التى تمر بها عملية التخطيط للتغيير التربوى ؟

— ما علاقة الواقع التعليمى المصرى بمفهوم التخطيط للتغيير التربوى ومبادئه ومراحله ؟

— ما هو تنظيم التغيير التربوى ؟ وما معوقات هذا التنظيم ؟

— ما علاقة الواقع التعليمى المصرى بمفهوم تنظيم التغيير التربوى ؟

ويهدف البحث الى توضيح دور ادارة التغيير عندما يراد أو يتم احداث التغيير التربوى فى مصر ، واعتمد الباحث على منهج أسلوب النظم . وتوصل لمجموعة من التوصيات من أهمها اشتراك المجتمع كله فى عملية التغيير ، وتقديم البدائل والاختيارات باعتبارها استراتيجية ضرورية وحيوية لادارة التغيير التربوى ، وربط خطط التغيير التربوى وأهدافه بالبيئات المحلية لتحقيق احتياجاتها فى ضوء امكانياتها واعادة النظر فى تنظيم وزارة التعليم والمديريات والادارات التعليمية ليكون أكثر وظيفية وفعالية فى تحقيق مطالب التغيير التربوى وتطويره .

٥ ـ جمال محمد أبو الوفا :

الادارة بالاتفاق كأسلوب عصرى لإدارة المدرسة فى الوطن العربى لمواجهة متغيرات العصر وقد تمثلت مشكلة الدراسة فى السؤال التالى : كيف يمكن استخدام أسلوب الادارة بالاتفاق لإدارة المدرسة فى الوطن العربى لمواجهة متغيرات العصر ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية :

ـ ما فلسفة المدرسة فى الوطه العربى كمنظومة تربوية ؟

ـ ماذا نعنى بأسلوب الادارة بالاتفاق ؟ وما اهميته فى ادارة المدرسة كمنظومة تربوية ؟

ـ ما أهم صور وأشكال أسلوب الادارة بالاتفاق ؟ وما هى متطلبات تطبيقه فى مجال ادارة المدرسة ؟

ما دور أسلوب الادارة بالاتفاق فى مواجهة هذه المتغيرات ؟

واستخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى بالاضافة الى منهج تحليل النظم لتفسير طبيعة العلاقات المتعددة بين مكونات المدرسة كمنظومة تربوية .

وتوصل الى أنه لضمان نجاح أسلوب الادارة بالاتفاق فى ادارة المدرسة يجب توافر عدة مقومات أهمها :

التقييم الذاتى ، والاستفادة من الرؤساء وكذلك الاستفادة من المرؤسين ، والمنافسة الشريفة ، والنقاش الجماعى .

وواضح من عرض الدراسات السابقة فى مجال ادارة التعليم فى جمهورية مصر العربية أنها تختلف عن الدراسة الحالية اختلافا واضحا وذلك لأن الدراسة الحالية تهتم بدراسة الاتجاهات المعاصرة فى مجال

ادارة التعليم الثانوى العام ومحاولة الاستفادة منها فى وضع تصور مقترح للنهوض بادارة التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية .

خطوات الدراسة :

تسير الدراسة وفقا للخطوات التالية :

١ — دراسة واقع ادارة التعليم الثانوى العام فى جمهورية مصر العربية .

٢ — عرض بعض الاتجاهات المعاصرة فى مجال تطوير ادارة التعليم الثانوى فى بعض الدول المتقدمة .

٣ — عرض تصور مقترح للنهوض بادارة التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية .

دراسة واقع ادارة التعليم الثانوى العام فى جمهورية مصر العربية

يجدر بنا قبل أن نتناول واقع الادارة التعليمية فى مصر ان نتعرض لمفهوم الادارة بصفة عامة والإدارة التعليمية بصفة خاصة .

مفهوم الادارة :

هناك تعاريف كثيرة للادارة ، فقد عرف فايول Fayol الادارة بأنها التنبؤ والتخطيط والتنظيم واصدار الأوامر والتنسيق والرقابة .

ورأى براون Brown أنها مجموعة المجهودات لجميع أعضاء المشروع فى سبيل الوصول الى أهدافه .

والادارة عند دركر Drucker هى عضو له وظائف متعددة ، بدير المشروع ويدير العمال والعمل .

أما جونسون Johnson فقد رأى أنها عملية أو طريقة يتم بها

تحويل أهــداف البرنامج الى حقيقــة عن طريق اقامــة هيكل تنظيمى وباستخدام طرق وعمليات تجعل العمل فى تناسق ، وتوحد الجهــود للسير نحو الهدف المحدد •

مفهوم الادارة التعليمية :

الادارة التعليمية ، هى كل عمل ، منسق ، منظــم يخــدم التربية والتعليم ويتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقا يتمشى مع الأهداف الأساسية من التعليم •

والادارة المدرســية تعتبر جــزءا من الادارة التعليميــة ويعنى بالإدارة المدرسية جميع الجهود المنسقة التى يقوم بها مدير المدرســة أو ناظرها مع جميع العاملين بها من مدرسين واداريين وغيرهم ، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة •

ويتضح من المفاهيم السابقة أن العلاقة بين ادارة التربية والادارة المدرسية علاقة الكل بالجزء ، بمعنى أن الادارة المدرسية لا تزيد على أن تكون جزءا من ادارة التربية •

ويهمنا هنا تناول الادارة التعليمية وهى تتمثل فى وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية والادارات المدرسية •

١ — وزارة التربية والتعليم :

وزارة التربية والتعليم فى مصر يرجع الأساس التاريخى لها الى عام ١٨٣٧م عندما أنشىء أول جهاز ادارى تعليمى لتولى ادارة وتنظيم التعليم الحديث فى عهد محمد على ، وأطلق على ادارة التعليم وقتئــذ اسم ديوان المدارس ومع تطوير التنظيم السياسى فى مصر تغير اســم ديوان المدرس الى نظارة المعارف عام ١٨٧٨م ثم الى وزارة المعــارف العمومية عام ١٩١٥م ثم الى وزارة التربية والتعليم عــام ١٩٥٣م • وقد نظمت ادارة التعليم منذ نشأتها فى مصر على أساس المركزية

النامة . وقد استمرت المركزية فى ادارة التعليم فى مصر حتى يومنا هذا مع وجود بعض الصلاحيات المحددة للمحليات . ومن أبرز مظاهر مركزية الادارة أن تعيينات العاملين وتنقلاتهم بين المحافظات ، وتخطيط المناهج وخطة الدراسة ، وامتحان الثانوية العامة ، وغيرها من الأمور هى من اختصاص وزارة التعليم بالقاهرة .

٣ — المديريات التعليمية :

أنشئت المناطق التعليمية فى عام ١٩٣٩م بطريقة مشابهة لتنظيم الوزارة ، ويرأس كل منطقة مدير يعينه الوزير ويعاونه مديرون مساعدون ومجموعة من الموجهين ثم تعديل المسمى ليصبح المديريات التعليمية وتتمثل أهم اختصاصات المديريات التعليمية فيما يلى :

١ — ادارة التعليم فى دائرة المنطقة .

٢ — التخطيط لتطوير التعليم وفقا للاحتياجات المحلية .

٣ — تحقيق الفائدة الكاملة من مصادر التمويل المحلية والمشروعات التعليمية وتشجيع الناس على المشاركة فى المناشط التعليمية . وتمثل المناطق التعليمية ادارة التعليم على المستوى الاقليمى أو المحلى وهى تتدرج فى الوظائف الى ما يلى :

١ — مدير التربية والتعليم : وهو يمثل التربية والتعليم فى المحافظة وهو فى عمله يتصل بالوزارة المركزية من جانب ، وبالمحافظ من جانب آخر ، وبالمجالس المحلية والشعبية من جانب ثالث .

٢ — وكيل المديرية وهو المسئول عن جميع الأعمال التنفيذية بالمديرية وينوب عن المدير عند غيابه .

٣ — مديرو المراحل والقطاعات المختلفة ويشرفون على كل مرحلة من مراحل التعليم .

٤ - رؤساء الأقسام وهم الذين يشرفون على تفاتيش الأقسام. وفى التعليم الاعدادى والثانوى يعين رئيس قسم لكل مرحلة اذا زاد عدد المدارس عن عشرين مدرسة ورئيس قسم للمرحلتين معا اذا قل عدد المدارس عن ذلك .

٥ - نظار المدارس وهم الذين يشرفون اداريا على تنفيذ السياسة التعليمية العامة فى المدرسة وعلى سير العمل بها ويشرفون على صلة المدرسة بالبيئة ومجالس الآباء .

٣ - الادارة المدرسية :

الادارة المدرسية هى الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية ، وتعتبر العلاقة بين الادارة التعليمية والادارة المدرسية علاقة الكل بالجزء ، بمعنى ان الإدارة المدرسية هى جزء من الادارة التعليمية . وتقوم الأدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة ماليا وفنيا للادارة المدرسية وامدادها بالقوى البشرية اللازمة ، لتنفيذ السياسة العامة المرسومة ، وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة وتقوم كذلك بالاشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ .

ونظار المدارس هم الذين يشرفون اداريا بصورة عملية على تنفيذ السياسة التعليمية العامة فى المدارس وعلى سير العمل بها ، ووظائفهم متنوعة ومتعددة ، فنية وادارية ، بالاضافة الى الاشراف على مجالس الآباء والمعلمين وعلى تحقيق صلة المدرسة بالبيئة . وتتدرج ادارة المدرسة من الناظر رئيسا الى الوكيل أو الوكلاء ، ثم المدرسين الأوائل حتى تصل فى النهاية الى المدرس . وبجانب هذا التدرج نجد تدرجا آخر اداريا ، يتمثل فى سكرتير المدرسة ،ومدير المخازن ،والكتبة والعمال . وكل هؤلاء فى خدمة ادارة المدرسة وتلاميذها ومدرسيها ، وهم عنصر مكمل للمدرسين فى العملية التعليمية .

ادارة المدرســة الثانوية بمصر :

تمثل ادارة التعليم الثانوى أهمية كبيرة فى تحقيق أهداف هــذه المرحلة وهناك مؤشرات عامة تلعب دورها فى ادارة وتنظيم المدرســة الثانوية فى مصر وأهم هذه المؤشرات ما يلى •

١ — الحكم المحلى بما يتمثل فى الادارة المحلية والتنظيمات المختلفة والمجالس الشعبية •

٢ — الأسلوب الديمقراطى بما يتمثل فى الايمان بكرامة الفــرد وقدراته وتحمل المسئوليات وتفويض السلطة •

٣ — أن بلادنا فى وضعها الجديد قد اتجهت فعــلا نحو نظــام لا مركزى يهدف الى تدعيم الوحــدات الأقليمية وتقــوية أركانها ، وان بلادنا وقد ارتضت النظام الديمقراطى تؤمن بالنقد الذاتى البناء ، وبالقيادة الجماعية وتكافؤ الفرص فذلك يعكس اتجاهاتها بوضوح على المدرسة الثانوية وادارتها •

وهناك أسس عامة تراعى المدرسة الثانوية من أهمها ما يلى :

١ — تشجيع فردية التلاميذ وأعضاء هيئات التدريس •

٢ — تنسيق جهود العاملين فى المدرسة •

٣ — المشاركة الفعالة الواسعة فى تحديد السياسة والبرامج •

٤ — تفويض سلطة بعض المسئوليات والواجبات الى الأعضــاء العاملين بالمدرسة بعد تحديد استعداداتهم وقدراتهم لتحقيق القيــادة الجماعيــــة •

٥ — انشاء برامج للعلاقات العامة يهدف الى تعــريف السلطات التعليمية والمجتمعات المحلية بسياسة المدرســة وبرنامجها وما تقــوم به من نشــــاط •

وتعمل ادارة التعليم الثانوى على تحقيق أهداف المرحلة الثانوية التى تتمثل فيما يلى :

١ - تزويد التلاميذ بالخبرات والمعلومات الأساسية اللازمة لهم فى حياتهم العامة .

٢ - اعداد القادرين على التعليم وتمكينهم من مواصلة الدراسة بالمرحلة التالية .

٣ - توفير احتياجات ومتطلبات التطور الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع والدولة فى المستوى الذى يؤهله له التعليم أو بمعنى أصح توفير فئة من اليد العاملة على درجة متوسطة من المهارة للعمل فى الميادين المختلفة سواء فيما يتصل بالوظائف العامة أو بنواحى الانتاج المختلفة .

ومعلم المرحلة الثانوية له دور ادارى حيث يأخذ على عاتقه قيادة التلاميذ نحو ترجمة الأهداف التربوية الى واقع عملى سلوكى واجرائى، فعن طريقه يتم تنفيذ وارساء قواعد النظام السياسى العام للدولة واحداث التغيير الاجتماعى المطلوب .

قواعد الحصول على المناصب الادارية بالمدارس الثانوية :

وتنص معظم التشريعات التعليمية فى مصر على أن من يشغل وظائف الادارة التعليمية يخضع لتوافر ثلاثة شروط هى :

١ - الحصول على تقدير ممتاز فى التقرير السنوى للسنتين الأخيرتين على الأقل .

٢ - قضاء عدد معين من السنوات فى التعليم والوظيفة السابقة وهو ما يعرف بالأقدمية .

٣ - حضور برنامج تدريبى يعقد على مستوى الادارة أو المديرية

وقد نصت المادة « ١٣ » فى القرار الوزارى رقم ٢٢٣ بتاريخ ١٩٨٧/١١/١م بشأن قواعد النقل والتعيين فى وظائف العاملين بالتعليم على أن تتم الترقية للوظائف الأعلى بالأقدمية والاختيار طبقا للنسب المحددة قانونا ، وذلك بالنسبة لكل سنة على حدة ، على أن يبدأ بالجزء المخصص للترقية بالأقدمية • الا أن بعض رجال التربية يعترضون على سياسة تقليد المناصب القيادية الرئيسية كمدير التعليم بالمديريات التعليمية والمديرين المساعدين للمرحلة الثانوية ومديرى المدارس الثانوية ونظارها ، ويرون أن يكون التعيين وفق معايير أكثر تقدما وأن يؤخذ فى الاعتبار الانتاج العلمى للمرشحين والصفات الشخصية ، والمؤهلات الدراسية ، والقدرات الابتكارية والقيادية وأن يكون بمسابقة حتى يكون هناك تنافس بين العناصر المتقدمة ، وحتى يتقلد الوظيفة اكفاء المتقدمين ، وأن ترتفع درجات نظار المدارس الثانوية المالية فتصل لدرجة وكيل وزارة وذلك باعتبار أن نظار ومديرى المدارس الثانوية يؤثرون تأثيرا كبيرا فى الاتجاه التربوى •

بعض الاتجاهات المعاصرة
فى مجال ادارة التعليم الثانوى

لاشك فى أن العصر الذى نعيش فيه هو عصر التقدم العلمى والتكنولوجى فى كافة ميادين العلم خاصة فى مجال الادارة ، وتعتبر التكنولوجيا الادارية الحديثة مقوما أساسيا من مقومات الفكر الادارى المعاصر ، التى يستند اليها الاصلاح الادارى فى التعليم •

وقد ظهرت التقنيات الحديثة فى الادارة والتنظيم التى انتشرت فى معظم مؤسسات المجتمع الحديث ، حيث لا يقتصر الأمر على ميكنة الادارة وعلى استخدام الحاسبات الالكترونية ، بل أصبح الأمر يتجاوز هذا كله الى استخدام تقنيات ادارية لا تحتاج بالضرورة الى الآلة •

وسوف تتناول الباحثة أهم الاتجاهات المعاصرة فى رجال الادارة وتدريبهم ومحاسبتهم والنظام المركزى واللامركزى وأثره على الادارة ثم دراسة أهم الأساليب الادارية المعاصرة ، وذلك حتى يمكننا الاستفادة منها فى اصلاح الإدارة بمصر .

أولا : أهم الاتجاهات المعاصرة فى اختيار الأداريين وتدريبهم ومحاسبتهم :

يتم اختيار رجال الإدارة التعليمية عادة بالاعتماد على المؤهل الدراسى والخبرة المهنية والأقدمية والكفاءة كما تؤكد بعض الطرق أهمية مراعاة الأقدمية والخبرة ، الا أن الاتجاه العام فى الاختيار يقوم على أساس الجمع بين هذه النواحى الى جانب الكفاءة . وقد تعالت الأصوات حديثا فى الولايات المتحدة الأمريكية ، بضرورة توثيق العلاقة بين المدارس والجامعات التى تقوم باعداد المعلمين والقادة الإداريين ، فاستجابت بعض الجامعات لهذا النداء وحاولت تعديل برامجها الدراسية بما يتلاءم والتغيرات المجتمعية المتلاحقة .

ومن الملاحظ اهتمام معظم دول العالم بتدريب العاملين فى ميدان الادارة المدرسية حيث يتم اعداد البرامج الدورية والتأهلية وبرامج اعداد القادة لرفع كفاءة العاملين فى هذا الميدان ، وفى الولايات المتحدة الأمريكية تقوم معاهد الدراسات العليا فى تناسق مع مجلس الادارة التعليمية باجراء تجارب على الممارسات الجديدة فى تدريب مديرى المدارس بقصد التجديد والقيام ببحوث عن مشكلات الإدارة وأساليبها الجديدة وتشكيل أدوات جديدة بقصد تحسين الادارة المدرسية وماله مغزى ودلالة انها تستكشف لأول مرة الدروس الادارية الممكنة التى يمكن للتعليم أن يفيد منها بفحصه المجالات الإخرى التى تقدمت فيها الممارسات الإدارية تقدما كبيرا وقد أصبح هناك قنوات

جانبية تمكن دخول رجال من خارج النظم التعليمية لادارتها به وهناك أيضـا عدة جامعات وضعت وطورت فروعا جديدة للمعلومات لادارة البحوث وأنظمة للتحليل بقصـد تحسين اتخـاذ القرارات والكفـاءة والأداء انعام ولقد وضعت كليات عـديدة وجامعات بمساعدة مؤسسات خاصة خططا شاملة طويلة المدى للتنميـة المستقبلية ونفـذتها وهـذه التطورات ليست قاصرة على الولايات المتحدة الأمريكية فقط فهنـاك حركات مماثلة فى اتجاهات نراها فى كل من كندا وفرنسا وانجلترا .

ومما ينبغى ذكره أن مدير المدرسـة فى بعض الدول المتقـدمة لا يمكن أن يتولى عمله الادارى الا بعد اجتياز الدورة التدريبية حتى يمكن له تأدية عمله بنجاح لأنه سوف يحاسب على نتيجة عمله وهـو ما يعرف بنظام المساءلة أو المحاسبة أو المسئولية ولأهمية هذا الاتجاه سوف أتناوله فيما يلى :

الاتجاه نحو الأخذ بنظام المحاسبة أو المسئولية Accountabitiy

مصطلح المحاسـبة أو المسـئولية من المصطلحات الجـديدة فى القاموس التربوى وله أهمية بالغة فى مجال الادارة التعليمية .

والمساءلة عملية ذات اتجـاهين ، أحدهمـا يتمثـل فى المسئولية المكلف بها شخص ما والثانى يتمثل فى المحاسبة على حسن أداء الشخص لـما كلف به ، وتعمل المساءلة على تحقيق غرضين رئيسيين أحـدهما العمل على الحفاظ على مستوى الأداء العام للمنظمة وتحسينه والارتفاع به . وثانيهما يتعلق بالكشف عن نقاط الضعف فى أداء الأفراد أو أية سلبيات أخرى من خلال وجود نظام مناسب لحل المشكلات . والمساءلة عملية هامة وضرورية لأية منظمة لأنها تعمل دائما على المراجعة النقدية لمستوى أدائها والعمل على تحسينه من خـلال دفعـه الى الأمام فى النواحى الايجابية من جهة وعلاج السلبيات وتلافيها من جهة أخرى . وبهذا تصبح المساءلة عاملا هاما فى اتخاذ القرار .

ومن الاتجاهات المعاصرة التى تؤدى الى نجاح المديريتهفى تأدية عملهم بالمرحلة الثـانوية الاتجـاه نحو تطبيق النظام اللامركزى فى الادارة التعليمية • وسوف أتناوله فيما يلى :

الاتجاه نحو تطبيق النظام اللامركزى فى ادارة التعليم الثانوى :

من أهم الاتجاهات المعاصرة فى مجال ادارة المدرسـة الثانوية الاتجاه نحو تطبيق اللامركزية فى الادارة ، وتعـد الولايات المتحـدة الأمريكية من أهم الدول التى تأخذ بهذا الاتجاه ، فالنمط الأمريكى فى ادارة التربية يقوم على أساس اللامركزية المتطرفة ، التى تصل الى حد سلبية الدولة فيما يتصـل بمسائل التربية وذلك منذ التعـديل العاشر للدستور سنة ١٧٩١م حيث انتقل الاشراف علىشئون المدارس وشئون التربية بوصفه سلطة من السلطات غير المنصوص عليها الى الشعب فى كل من هذه الولايات ، وهذا الوضع عكس النظام الفرنسى فهو يقوم على أساس الجمع بين المركزية واللامركزية فى ادارة التربية وتمويل برامجها بما يحقق قيادة السـلطة المركزية وحرية السـلطات المحلية بشـكل فريد •

وقد أثبت رجال التربية الأمريكيون أن تطبيق النظام اللامركزى فى الادارة هو الأفضل لنجاح العملية التربوية وانه يتيح الفرصة لأخذ الآراء فهو أفضل من تطبيق النظام المركزى فى الادارة •

وتتمتع المدرسة الثانوية فى انجلترا بوضع مميز يرجع الى الحرية الواسعة الممنوحة للقائمين بالعمل فيها من ناظر ومدرسين وغيرهم فى اختيار المناهج والبرامج الدراسية والكتب وطرق التدريس •

ثانيا أهم الاتجاهات المعاصرة فى أساليب الادارة

اذا كان التغير والتجديد المستمر من أهم معالم العصر الذى نعيش فيه فان الأساليب الادارية أيضا فى تغير وتجدد مستمر • وسوف تشير الباحثة الى أهم هذه الأساليب فيما يلى •

— الادارة بالأهداف — الادارة بالاتفاق — ادارة الجودة الشاملة

ولأهمية هذه الأساليب فى تطوير الادارة نتناولها فيما يلى :

الادارة بالأهداف Management by objectives

ويمكن تحديد الادارة بالأهداف بأنها نظام تحدد المنظمة به طريقها وما تريد أن تصل اليه وقياس النتائج التى تحققها • والادارة بالأهداف عملية يتم فيها لقاء فردى بين المشرف وكل واحد ممن يشرف عليهم ، لوضع أهداف ذات صلة بالأداء •وهذا يعنى أن للمنظمة أهدافها وللأفراد العاملين فيها أهدافهم كذلك •

واذا كان نظام الادارة بالأهداف ذات فائدة قليلة فى الأعمال ذات الاحكام الشديد والحرية القليلة والأعمال غير الماهرة ، ومع ذوى الياقات الزرقاء ، أو حيث توجد بالفعل معايير تقاس بها الانتاجية فانه ذو نفع كبير بالنسبة للوظائف غير المحددة جيدا وحيث يتمتع الموظفون بحرية كبيرة فى العمل مثل العمل المهنى ، والخدمات الحكومية والمؤسسات الأكاديمية والوظائف الاشرافية أذ أنه فى كل هذه المجالات تكون هناك حاجة لمقاييس تحدد الأداء ، وهنا يقدم نظام الادارة بالأهداف وسائل للأفراد يوضح الأهداف ومقياس عملهم فى ضوء مدى تحقيقهم لها تحقيقا سليما •

والادارة بالأهداف لها عدة فوائد ولها بعض العيوب ومن فوائد الادارة بالأهداف ما يأتى : ..

١ — موضوعية تقويم الأداء •

٢ - سهولة التخلص من الموظف ضعيف الأداء .

٣ - تسهيل مهمة المدير عن طريق التفويض حيث يتفرغ للأمور الهامة مما يزيد فعاليته .

٤ - دفع المدير الى مراجعة أعمال ادارته حتى يتعرف على الأنجازات التي تمت وتوجيه اهتمامات المديرين لتطوير الأداء بدلا من التركيز على واجبات الوظيفة فقط ، مما يشجع الحلول الابتكارية ودقة تحديد الأولويات ومسئولية متابعة التنفيذ والتطبيق الحقيقي للمشاركة فى الادارة .

وللأدارة بالأهداف عيوب منها مايأتى :

١ - صياغة الأهداف بطريقة براقة تظهر محاسن الادارة وتخفى مساوئها .

٢ - صعوبة تطبيق القياس الكمى على كثير من الأنشطة مثل اجراء البحوث على سبيل المثال .

وتقوم الادارة بالأهداف على مبدأين آساسيين هما : -

١ - مبدأ المشاركة ويتعلق بضرورة المشاركة بين الناظر والمدير والمعلمين فى تحديد أهداف المدرسة والخطوات والعمليات اللازمة لصياغة الأهداف وتحديدها على نحو يساعد على اختيار الوسائل والطرق المتعلقة بالتنفيذ وطرق التقويم المناسبة . كما أن هذه المشاركة بين الناظر والمدير والمعلمين والعاملين فى المدرسة تساعد على تحقيق الالتزام وتحمل المسئولية ورفع الروح المعنوية عند المرءوسين .

٢ - مبدأ تحقيق الأهداف لأن الادارة بالاهداف تقوم أساسا على وضع أهداف المؤسسة على شكل النتائج التى ترجو تحقيقها ومن الضرورى أن تكون الأهداف واضحة لدى جميع العاملين .

وقد كان لمصر دور كبير فى تطبيق فكرة الادارة بالأهداف سنة ١٩٧٦ م ، ولكن للأسف أثبت التطبيق ضعف فرص النجاح للتجربة المصرية وربما يعود هذا الى أن التطبيق لم يستغرق وقتا كافيا .

أما العقبات الأساسية التى أدت الى فشل التجربة المصرية للأخذ بأسلوب الادارة بالأهداف فقد كانت الى حد كبير تلك المشكلات التى تنبأ بها المديرون ومنها عدم ملاءمة نظم التوظيف والحوافز ونظم المعلومات ، ووجود هياكل تنظيمية تقليدية وارتفاع درجة المركزية ، وعدم ملاءمة بعض القيادات الادارية من حيث المعرفة الحديثة والمهارات المطلوبة .

الإدارة بالاتفـــاق :

الادارة بالاتفاق عبارة عن مجموعة من التوقعات المشتركة بين ادارة المدرسة والعاملين بها ، حيث ينظر اليها بعد الاتفاق على أساس أنه عقد نفسى بينهما مع الالتزام به سلوكيا ، بحيث يتوالد عن هذا الاتفاق ثقة متبادلة تجاه العلاقة بين الطرفين ، ويرتبط بهذه الثقة المتبادلة بشرط أساسى وهو الايمان المتبادل بالشخص وبقدراته وامكاناته واستعداده .

ويتميز أسلوب الادارة بالاتفاق بأنه يعتبر وسيلة للتكيف مع الضغوط أو مواجهة التحديات المتزايدة من داخل المدرسة أو خارجها فى ظل المتغيرات المتوقعة والمؤثرة وذلك من خلال تقديم اطار مقبول للجميع تطبقه ادارة المدرسة استجابة للتغيرات الخارجية دون معارضة معوقة .

ويتضح دور الادارة بالاتفاق فى أنه يقوم بما يأتى :

١ — وضع تصور لمتطلبات العاملين فى المدرسة وطرق الوفاء بها .

٢ — وضع تصور لمتطلبات المدرسة من العاملين وكيفية رسم مسار لأدائهم .

٣ _ تحديد متطلبات كل طرف داخل المدرسة تجاه الطرف الآخر عن طريق الاتفاقات الفردية والجماعية .

٤ _ العمل على تنفيذ ومتابعة هذه الاتفاقات لتأكيد الوفاء بهذه المتطلبات من جانب كل طرف قبل الآخر .

٥ _ تدعيم الادراك الواعى بمدى تأثير المتغيرات الخارجية والمحددات الداخلية فى مواجهة الوفاء بهذه الاتفاقات .

ومعنى ذلك أن أسلوب الادارة بالاتفاق يختص بمشاكل تدبير واختيار وتنمية الأفراد والاهتمام بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد داخل المدرسة فى اطار التنبؤ بالسلوك الجماعى لهؤلاء الأفراد .

ونستطيع أن نؤكد أهمية الادارة بالاتفاق مما يلى :

١ _ انها توفر وسيلة فعالة للاستفادة من القدرات الكامنة والخلاقة فى أفراد القوى البشرية داخل المدرسة والتى تتاح لها فرصة الظهور طالما أتيحت فرصة التعبير عن نفسها والاتفاق على الأهداف .

٢ _ انه يتم من خلال تطبيق جميع صور وأشكال المفاوضة الجماعية بين ادارة المدرسة وأفراد القوة البشرية بها والقائمة على فكرة الادارة بالاتفاق الاطلاع على حقيقة الضغوط والتحديات من خارج المدرسة تأثرا بالمتغيرات الخارجية .

ومن ثم يشارك الأفراد فى مواجهة هذه التحديات طالما اتفق على كيفية مواجهتها وطرق ووسائل هذه المواجهة نظراً لأن الاتفاق يضعهم أمام مسئوليتهم الحقيقية .

٣ _ ان توظيف ادارة المدرسة لأحد أفراد قوة العمل يتم الوصول اليه فى اطار قبول جماعى لنظم العمل ولوائحه وقواعده .

ادارة الجــودة الشــاملة : Tatal Quality Approach

تعتبر ادارة الجودة الشاملة من أهم الاتجاهات المعاصرة ، وللجودة مواصفات من اهمها ما يلى : ـ

١ ـ وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة .

٢ ـ كفاءة التنظيم الادارى والوظيفى لضمان تحقيق الجــودة الشـــاملة .

٣ ـ التفتيش المنتظم والدورى للمنتج فى أثناء مراحل انتاجه بحيث يكون مبدأ العمل هو منع الخطأ لا علاجه .

٤ ـ وجود نظام للمراجعة الدورية من الادارة للنظام لتفــادى الوقوع فى أخطاء بالمستقبل .

٥ ـ وجود نظم تدريب عالية المستوى للاداريين لضمان جــودة الأداء طوال الوقت .

وهناك معايير تقاس بها الجودة من أهمها ما يلى :

١ ـ التكيف أو التعديل لمتطلبات الجودة ويتم ذلك من خــلال وضع تعريف محدد وواضح ومتسق للجودة .

٢ ـ وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد والسيء والعالى ... الخ .

٣ ـ تحديد مستويات أداء الأفراد ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيد من أول مرة حيث لا تقبل أخطاء أو عيوب .

٤ ـ تقويم الجودة ، فاذا ما تم تحقيق الجودة يتم تقويمها من خلال قياس الجودة بناء على المعايير الموضوعة وحساب تكلفة كل شىء لم يتم القيام به بشكل جيد من المرة الأولى .

ولكى يتم تنفيـــذ الجودة الشاملة فى المدرسة لابـــد من تنميـــة استراتيجيات التنفيذ وأن تنبع هذه الاستراتيجيات من المدرسة ذاتها، حيث ان المدرسة هى المسئولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها ، وذلك على اعتبار أن التغيير يجب أن يحدث من داخل المدرســـة ولا يفرض عليها ، وتحاول كثير من الدول المتقدمة تطوير العمل ودفعه الى أرقى المستويات بالأخذ بادارة الجودة الشاملة نظرا لأهميته .

ولا ريب فى أنه يتميز بكثير من الأمور فى مقدمتها الحرص على الكفاءة ، والاتقان ، والمتابعة ، والمراجعة والتدريب العالى ، والتقويم مما يجعله اتجاها قويا مؤثرا يحقق للادارة الكثير مما يرجى تحقيقه .

الاتجاه نحـــو تدريس علم التربية الإدارية :

والمقصود بالتربية الادارية أنه نوع من التربية التى تبدأ منذ الصغر، وتستمر مع الفرد طوال حياته ولا تتقيد بمرحلة عمرية معينـــة ، فهى تربية لا تتم فى مرحلة تعليمية بعينها ، بل تخضع لمفهوم تكامل الأدوار التى تقوم بها مؤسسات التربية نظامية وغير نظامية ، وذلك باعـــداد الفرد منذ الصغر ، واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقـــة باعداده كمواطن يعمل فى المنظمات المجتمعية أو يتعامل معها ، ســـواء أكانت هذه المؤسسات خاصة أو عامة كبيرة أو صغيرة الحجم وســـواء أكان يعد لأن يكون له دور قيادى فيها أو دور تابع ، فالتربية الادارية ليست مجرد اعداد المديرين فقط بل هى تربية تهتم بتوفير ثقافة ادارية لكل مواطنى المستقبل الذين سيلتحقون بالعمـــل فى المنظمات أو حتى يتعاملون معهـــا .

وليس المقصود بالتربية الإدارية من خلال المدرسة أن يكون هناك مقرر دراسى محدد يتم طرحه ضمن الخطة الدراسية المنفـــذة فى أى مرحلة من مراحل التعليم ، بل المقصـــود الاعتماد على مجمـــوعة من

الموضوعات والأنشطة التى يطعم بها المنهج الدراسى القائم حتى تكون التربية المدرسية أحد العناصر التى تشارك فى التنمية البشرية المتكاملة .

ومن المؤكد أن الاهتمام بالتربية الادارية يؤدى للتنمية ، وذلك لأن مفتاح التنمية أى تنمية هو التربية ، فهى التى تشكل القوى البشرية تشكيلا قادرا على احداثها بعملها ومهاراتها واتجاهاتها . ومن باب أولى فان التنمية الادارية لا تتم الا بتربية أولئك الذين يقومون بعمل من أكبر الأعمال حساسية فى تسيير دفة التنمية ودفعها الى الأمام ، وهم أولئك الذين يتمتعون بكفايات تمكنهم من صنع القرار وحسم الأمور وقيادتها .

وتنطلق التربية فى تأدية واجباتها فى هذا الشأن من مستوى الحرص على التنمية الشخصية التى تتحمل المسئولية وتؤمن برسالتها فى الحياة العملية . ومما ينبغى مراعاته أن النشاط المدرسى الذى يتحقق من خلال الهدف الأسمى وهو التربية الادارية لابد أن يتصل بما يدور فى المجتمع والمشكلات التى تعوق التنمية ، والتغلب على هذه المشكلات ودراسة أهم مفاهيم الأشياء حتى نغرس التربية الادارية فى نفوس طلاب المرحلة الثانوية .

ادارة التعليم الثانوى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة

نستطيع بعد الدراسة التى قمنا بها أن نقدم تصورا مقترحا لتطوير ادارة التعليم الثانوى العام بمصر يقوم على أساس تنمية الكفاءات الادارية بالتعليم الثانوى والارتفاع بأدائهم اعتمادا على ما يلى : —

١ — توثيق العلاقة بين المدارس والجامعات التى تقوم باعداد المعلمين والقادة الإداريين ، بقصد تحسين الادارة المدرسية ، والاهتمام

بعلم الادارة الذى يدرس فى الجامعات ليمنح السلوك الصحيح وأسس النجاح والانطلاق ووسائل الابداع والابتكار والتخلص من بعض عيوب الحفظ والاستظهار وذلك على اعتبار أن الجامعات هى المسـئولة عن اعداد هؤلاء الاداريين ، ومن الممكن تخصيص قسم فى كليات التربية للادارة يلتحق به الطلاب الراغبون فى دراستها والعمل بمستوياتها بشرط أن تتوافر لديهم صفات تؤهل للقيادة وتبرز القدرة على امكان تحمـل المسـئولية ويتحقق ذلك من خلال الاختبارات السـنوية التى تجريها الجامعات عند الالتحاق •

٢ — التدريب الادارى فله أهمية كبيرة فى نجاح الادارة المدرسية وذلك لأنه يزود المديرين بالمعرفة الجديدة المتطورة ، والأدوات الحديثة للتحليل والبحث والتقويم ، ويتيح للمتدربين الدعم والمساعدة من أكثر من فريق من الاخصائيين ممن تتوافر لديهم أيضا كفاية التدريب ويتميزون بالقدرة على الانتقال بمهارة وقوة الى امكانات التعليم العصرى ولابـد من الاستفادة من هيئة التدريس بالجامعة وبحوثهم وخبراتهم فى تنفيذ برامج التدريب ومن الممكن تخصيص بعثات داخلية يتفـرغ فيها من يرغب فى العمل الادارى لدراسـة كل ما يخص علم الادارة على أن يحصل على دبلوم خاص فى علم الادارة وكذلك تخصص بعثات خارجية لدراسة علم الادارة فى الدول المتقدمة •

٣ — محاولة تطبيق نظام المحاسبة والمسئولية فقد ثبت نجاحه فى كثير من الدول المتقدمة ، وذلك لأن المحاسبة تعمل على المراجعة النقدية لمسـتوى الأداء والعمل على تحسـينه من خلال دفعه الى الأمام فى النواحى الايجابية من جهة وعلاج السلبيات وتلافيها من جهة أخرى •

٤ — محاولة تطبيق النظام اللامركزى فى ادارة التعليم الثانوى أو الجمع بين النظام المركزى واللامركزى عن طريق أخذ رأى المديرين فى القرارات قبل صـدورها ومشـاركتهم فى كافة الأمور الادارية •

وكذلك تطبيق الأسلوب الديمقراطي في ادارة المدارس الثانوية فالناظر لابد له أن يأخذ بهذا الأسلوب في ادارته لمدرسته بدلا من الأسلوب المستبد وقد أصبح استخدام الأسلوب الديمقراطي في الادارة يمثل ضرورة عالية ومن المحتم مراعاته في برامج اعداد القادة وتدريبهم في أثناء الخدمة .

٥ — أن تتكامل جميع المراحل التعليمية وذلك بأن يكون بمدارس التعليم الأساسي والثانوي نشاط اداري يقوم به التلاميذ وتنمية الروح الديمقراطية وتشجيع من لهم رغبة في القيادة وتزويدهم بكافة المفاهيم الادارية وأن تشترك المؤسسات التعليمية غير النظامية مع التعليم النظامي باكساب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بإعدادهم كمواطنين يعملون في المنظمات المجتمعية ويدركون أن التربية الادارية تربية تهتم بتوفير ثقافة ادارية لكل مواطني المستقبل الذين سيلتحقون بالعمل في المنظمات أو حتى يتعاملون معها كعملاء أو زبائن أو طالبي خدمة معينة .

٦ — الاستفادة من الأساليب الادارية المعاصرة في التربية ومحاولة تطبيقها في مصر ، مثل الادارة بالأهداف التي كانت مطبقة من قبل وتوقف العمل بها لخطأ في التطبيق ، فمن المهم علاج المعوقات حتى يعاد تطبيق التجربة مرة أخرى لنجاح العمل الاداري ، والادارة بالاتفاق وقد ثبت نجاحها حيث تؤدي الى الاهتمام بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد داخل المدرسة ، وكذلك إدارة الجودة الشاملة فقد برزت صحتها وأكدت أهميتها في مجال الكفاءة والاتفاق والمراجعة والمتابعة والتقويم ووضع المدرسة في موضع المسئولية واعلان أنها المسئولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها .

دراسة استطلاعية
للعلاقة بين بعض الامراض السيكوسوماتية والمرض النفسي على عينة من الطلاب

د . / نفيدة سالم ابراهيم
مدرس الصحة النفسية بقسم علم النفس
كلية التربية بالفيوم — جامعة القاهرة

مقـــدمة :

من الاضافات الهامة فى علم النفس المرضى والتى تمت خلال الجزء الأخير من القرن التاسع عشر بفضل الدراسات التى قام بها فرويد ظهور بعض الاضطرابات الجسمية والتى ترجع فى أصلها الى أسباب سيكولوجية بحتة وهذه هى فئة الاضطرابات التى أطلق عليها اسم سيكوسوماتيه «Psychosomatic» وترجع هذه الكلمة فى أصلها الى كلمتين يونانيتين «Psycho» بمعنى الروح أو العقل وكلمة «Soma» بمعنى الجسم ويشير هذا الربط فيما بينها الى أن وظائف الانسان كل متكامل تتدخل فيه الوظائف السيكولوجية والفسيولوجية باستمرار وتعتمد كل منها على الأخرى، وقد أصبح هذا الاتجاه الآن مقبولا عالميا فى ميدان علم النفس والطب النفسى .

ونستطيع أن نقدر مدى انتشار الاضطرابات السيكوسوماتية من خلال تفشى هذه الأمراض من تلك الأدوية الرائجة والتى تصرف دون تذكرة طبية مثل المسهلات وأدوية المعدة والصداع والأرتكاريا وحب الشباب العصبى وغيرها من الأمراض .

والدليل الآخر على تفشى هذه الأمراض هو اختلاف التقديرات بينها اختلافا واسعا فالتقارير التى يقدمها المسئولون فى مستشفيات

الأمراض العقلية تشير بصفة عامة الى أن ٤٠٪ الى ٦٠٪ من المرضى الذين يترددون على الأطباء من كل فئات المرضى يعـانون من اضطراب سيكوسوماتى (عكاشة ، ١٩٧٦) • وتوضح لنا الأبحاث فى ميـدان الصناعة أن نسبة كبيرة من حالات التغيب عن العمل ترجع أساسا الى شكاوى سيكوسوماتية ، كما تشير الدراسة فى الميدان العسكرى الى أن الاضـطراب السيكوسوماتى هو أهم أسـباب التردد على العيـادات النفسية والجلدية وأمراض الصدر وغيرها (شاهين ، الرخاوى ١٩٧٧) •

على الرغم من صعوبة القطع بأسباب الأمراض السـيكوسوماتية الا أنه من المتفق عليه أن هذه الاضطرابات تحدث نتيجة ضغط انفعالى شديد أو مستمر وهذا الضـغط تتوقف نتيجته على الأسـلوب الذي يستجيب به الفرد لبعض مواقف الحياة ، بغض النظـر عما اذا كان ادراكه لهذه المواقف موضوعيا أم لا •

فكل مريض له نمطه الفسيولوجى الخاص به عند كل اثارة انفعالية مهما كان سبب هذه الاثارة سواء مشاعر الخوف والقلق والغضب وغيرها من الانفعالات المحيطة ، ومهما كان سبب هذه الاثارة كما أو كيفا فبينما يتفاعل أحد المرضى بصورة مستمرة لكل توتر نفسى باحساسه بألم فى الرأس (الصداع) يتفاعل مريض آخر لمؤثرات مختلفة بزيادة الحموضة بالمعـدة ، أو الأرتكاريا ، أو سرعة ضربات القلب وهكذا •

مشـكلة الدراسة وأهميتهـا :

يمثل موضوع الأمراض السيكوسوماتية احدى المشـكلات الهامة التى تواجه المسئولين فى مجال الطب النفسى عامة والجلدى خاصـة، ويرجع ذلك الى شدة الآثار الناجمة عنها سواء منها ما يصيب الفـرد الذى تعرض لها أو الأفراد المحيطين به •

فموضوع مشكلة الأمراض السيكوسوماتية فيما نرى هام ولكن :

● ما حجم مشكلة الأمراض السيكوسوماتية (النفسجسمية) ؟

لوحظ خلال الاطلاع على ما كتبه المختصون من علماء النفس في هذا المجال أن نسبة الأمراض السيكوسوماتية وخاصة ذات الأعراض النفسجسمية آخذة في الازدياد منذ الحرب العالمية الثانية ويتضح ذلك فيما يلي :

- زيادة الأمراض القلبية في الذكور - التهاب المفاصل وضغط الدم المرتفع - التهاب الأعصاب ، التهاب المصران الغليظ وتزيد نسبتها في المجتمعات الفقيرة وتتناسب عكسيا مع المستوى الاجتماعي (ستاملر ١٩٦٠) ، (يسرول ، ١٩٦٢) .

ويقرر بيرى Beze أهمية العامل العصبي في بعض الأمراض كالاكزيما ، وقد يكون أحد العوامل الرئيسية في بعضها الآخر .

مما تقدم ، يتضح لنا حجم مشكلة الأمراض السيكوسوماتية وأبعادها ، فهي ظاهرة بشرية ونفسية خطيرة . ومن أجل هذا تضافر على دراستها خبراء مختلفون من مجالات متعددة ، وخاصة الخبراء النفسيين لما تبين لهم من احتمال تأثير العوامل النفسية في هذا المجال ، ومدى المكسب الذي تجنيه بأية وسيلة تساعدنا على الخفض والتقليل من آثارها بأي نسبة مهما كانت .

وإذا قدرنا الخسائر النفسية والاجتماعية التي تسببها الأمراض السيكوسوماتية لبرزت الأهمية القصوى لمشكلة الأمراض السيكوسوماتية في المجتمع ككل وتطلع بضرورة الدراسة من كافة الوجوه واقتراح الحلول لها ، ولذلك رأت الباحثة أن تساهم بدورها في هذا المجال لتحقيق الأهداف التالية :

أهـداف الدراسـة :

أولا : الكشف عن سمات الشخصية السيكوسوماتية وتحديدها .

لكي تعطي مؤشرات علمية تشخيصية وعلاجية في كل مجال من الأمراض الجلدية ، ومجال الأمراض النفسية .

ثانيا : الكشف عن مدى الارتباط بين عينة من الأمراض الجلدية والمرض النفسي بفئاته .

كما أن تحديد سمات هؤلاء المرضى السيكوسوماتيين يمكن أن يساعد المشتغلين بعلم النفس في تشخيص مظاهر الاضطراب لدى هؤلاء المرضى ، توطئة لتحديد وسائل العلاج النفسي المناسب .

كما يهدف البحث الحالي الى استطلاع العلاقة بين المرض النفسي وبعض الأمراض الجلدية ، وذلك للاستفادة منها في مجال التشخيص النفسي لهذا المرض ورسم البرنامج العلاجي المناسب له قبل أن يستفحل أمره ويتعذر علاجه من قبل المعالج . وقد ركزت الباحثة في البحث الحالي على مرض الالتهابات الجلدية المفتعلة Deramatits Artefocte.

فروض الدراسة :

١ — توجد علاقة بين المرض النفسي (العصابي) ومرض الالتهابات الجلدية المفتعلة .

٢ — توجد علاقة بين المرض الذهاني ومرض الالتهابات الجلدية المفتعلة .

٣ — توجد علاقة بين ظروف البيئة الاقتصادية والاجتماعية ومرض الالتهابات الجلدية المفتعلة .

المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في الدراسة :

— الظواهري : (M. El-Zawahry, 1970)

قام بتعريف المرض الجلدى المفتعل بأنه يحدث عند الشبان والشابات فى مقتبل العمر وفى أماكن يسهل الوصول اليها وخاصة الوجه ، وهذا النوع من المرض ينتج عن حالات نفسية وعصبية تدعوهم للاضرار بجلدهم بشتى الوسائل سواء بحك الجلد أو وضع مهيجات عليه سرا بدون علم الاسرة وعندما يختلون بأنفسهم ، وقد يضعون كيماويات أو صابونا أو الليمون أو الخل فيلتهب الجلد ويتهيج فيعود المرض سيرته الأولى بعد شفائهم •

— ويرى أنتونى • ن • دومونكس :

(Anthony. N. Domonkos, 1971)

ان اصابات الجلد تحدث بواسطة :

(أ) وسائل ميكانيكية : حك الجلد فى أقسام خشنة أو أجسام صلبة مثل ورق الصنفرة ، الآلات المدببة ، الأظافر •

(ب) وسائل أو مواد كيميائية ومواد كاوية مثل : حمض الفنيك ، الصودا الكاوية ، حمض النيتريك ، حمض الاكلينيك •

(ج) أجسام معدنية أو مواد ساخنة : مثل الملعقة ، أو السجائر •

ويحدث للمريض اصابات الجلد فى الأجزاء التى تصلها اليدان بسهولة خاصة فى الناحية اليسرى من الجسم ، وتحدث الاصابات بطريقة منظمة وفى مجموعات فى وقت واحد فجأة ، وتختلف طبيعة الاصابة حسب طريقة احداثها فقد تكون احمرارا بالجلد ، وفقاعات وقرح أو غرغرينة ، ويكون شكلها أو أطرافها واضحة وموزعة بطريقة فنية لا تحدث فى أى مرض جلدى آخر •

واذا لم ينتبه الطبيب المعالج الى هذا النوع من المرض — اذ أنه قد يشابه الأمراض الجلدية الأخرى — فان الحالة تعود الى الظهور عدة مرات حتى يعود المرض سيرته الأولى •

ومن أهم أسباب المرض القلق أو الاضطرابات النفسية والتى يشعر معها الشخص أنه مهضوم الجانب فى محيط الاسرة أو الدراسة أو العمل وغـيرها ويكون فى هذه الحالة محتـاجا الى الرعاية والى التعاطف معـه •

كما يحدث المرض فى أماكن من الجسم يسهل الوصول اليها مثل الوجه اليدين ، الصدر وغيرها ••

بحوث ودراسـات سـابقة :

أجـرى فين وهيسـتون (Finn. R-and. P. Huston, 1966) دراسة عن العلاقة بين السن والأعراض النفسفسيولوجية ووجدا أن ٢٠٪ من البالغين الذاهبين للاطبـاء الباطنيين يعانون من أعـراض نفسجسمية ، وأن أعمار العينة التى تظهر بها هذه الأعراض تتراوح بين ١٥ و ٦٤ سـنة ، وتزيد مع ازدياد العجز •

وقام شيلدون (Sheldon, 1974) بدراسـة على عينـة من المرضى المصابين بالتهابات جلدية مفتعلة والتى كانت نتيجتها : أن معظم الاناث المصابين بهـذا النوع من المرض كان نتيجـة محـاولات انتحـارية لا شـعورية •

كما قام كل من شاهين ، س عبد الرحمن ١٩٧١ ـ بعمل اختبار الهيبوكوندريا « توهم المرض » طبـق على عينة من المرضى مكـون من (خمسـمائة مريض) من المرضى الذين يترددون على العيـادة النفسية لمستشفى المنيل الجامعى وهى عينة عشوائية ويتكون الاختبـار من (٨٥ سؤال « يمثل أسئلة عن الشكاوى العضوية المتوقعة فى جميع أجهزة الجسم •• ووجد أن الأمراض النفسية قد تنشأ فى كل الأجهزة الجسمية المعروفة •

ومن أمثلة هذه الأمراض : ضغط الدم العالى ، عصاب القولون ، الذبحة الصدرية ، الربو وكثير من أنواع الحكة الجلدية، القرحة المعدية، قرحة القولون وغيرها .

تناول أبو النيل (١٩٧٢) علاقة الاضطرابات السيكوسوماتية بالتوافق المهنى فى الصناعة .. وكانت العينة المستخدمة فى البحث :

(أ) مجموعة تجريبية : تتكون من ٢٥ من المرضى الذين لديهم اضطرابات سيكوسوماتية بينهم (٨) لديهم اضطراب بالجهاز المعوى ، (٨) لديهم اضطراب بالقلب والأوعية الدموية والباقون موزعون على أجهزة الجسم المختلفة .

(ب) مجموعة ضابطة : ٢٥ من الأسوياء الذين ليس لديهم أى من هذه الأضطرابات ، وتتساوى مع المجموعة السابقة فى شتى النواحى والظروف .

وانحصرت النتائج النهائية فى العوامل والنواحى الآتية والخاصة بالتوافق المهنى ولها علاقة بالاضطراب السيكوسوماتى.المكانة والتقدير وعلاقة العامل بعمله ، الأعراض العصابية للروح المعنوية ، القلق ، القيادة .

عينة البحث :

العينة المرضية : تم اختيار عينة البحث من المرضى المترددين على عيادة الأمرض الجلدية بمستشفيات جامعة القاهرة فى أيام السبت والأربعاء من كل أسبوع بالطريقة التالية

١ ــ تم حصر عدد المرضى المترددين على العيادة فبلغ عددهم من (٢٥٠ ـ ٣٠٠ مريض) سواء سبق لهم التردد على العيادة لمتابعة سير العلاج أم مترددون لأول مرة لاجراء الكشف الطبى عليهم ولأخذ العلاج ..

٢ ــ تم فحص المرضى الجلديين بواسطة طبيب الأمراض الجلدية المختص يختار من بين هؤلاء المرضى الحالات التى تعانى من الالتهابات الجلدية المفتعلة .

وهذه العينة من أصعب الحالات فى كيفية الحصول على المرضى فقد أخذت وقتا كبيرا من الباحثة حيث أن نسبة المترددين على العيادة ضئيل جدا فقد تتردد حالة واحدة فى اليوم،وقد لا تتردد لمدة طويلة.

٣ ــ تم اجراء الاختبارات النفسية على هذه العينة للكشف عن طبيعة المرض النفسى التى تعانى منه والذى يلعب دورا هاما فى ظهور هذا المرض الجلدى ، أو قد يكون مصاحبا لهذا النوع من المرض .

٤ ــ تم اختيار هذه العينة من بين طلبة الكليات ، وطلبة الاعدادى والثانوى ، والابتدائى من مناطق مختلفة مثل (امبابة وشبرا والدرب الأحمر ومصر الجديدة وغمرة والسيدة زينب والترعة البولاقية) وكان عدد هذه العينة ٢٥ حالة مرضية من الطلاب غير المتزوجين تبلغ أعمارهم ما بين (١٠ ــ ٢١ عاما) .

٥ ــ وفيما يلى بيان عن المستوى الاقتصادى والمستوى الاجتماعى ، والتعليمى لكلتا العينتين المرضية والسوية موزعة فى الجداول (١) ، (٢) .

العينة الضابطة :

تم اختيار هذه العينة من بين طلبة كلية التربية ، وكلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم طلبة الثانوى والاعدادى والابتدائى من مناطق مختلفة مثل (الفيوم ، الجيزة ، امبابة ، شبرا) وكان العدد مساويا تماما لعدد عينة البحث المرضية وهو (٢٥) طالبا وتم اجراء نفس الاختبارات النفسية بنفس الاسلوب والطريقة التى اجريت على العينة المرضية .

جـــدول (١) توزيع أفرد العينه المرضية والســوية
حسب المستوى الاقتصــادى

المستوى الاقتصادى	عدد الأفراد العينة المرضية	عدد الافراد العينة السوية
أعلى من المتوسط	١	١
متوسط	١٣	١٣
أقل من المتوسط	١١	١١
المجمـــوع	٢٥	٢٥

تم أخــذ هذه البيــانات من استمارة استقبال المرض الخاصــة بمستشفيات جامعة القاهرة ـــ قسم الأمراض النفســية وتتكون من صفحتين : الأمامية تخص بيانات يملأها الطبيب المعــالج ، والصفحة الثانية تخص الاجتماعى وتحفظ فى أرشيف خاص بها للرجوع اليها فى حالة تردد المريض على العيادة،وتمثل فئة أعلى من المتوسط الأفراد ذوى الدخل المرتفع أى ذوى الأملاك ، أما فئة المتوسط فهم أبناء الموظفين ذوى الدخل الثابت ، وتمثل فئة أقل من المتوسط أبناء الحرفيين والباعة الجائلين .

جـــدول (٢) توزيع أفــراد العينة المرضية والسوية
حسب المســتوى التعليمى

مسـتوى التعليم	عدد أفراد العينة المرضية	عدد أفراد العينة السوية
جامعى	١	١
ثانوى	٥	٥
اعــدادى	٥	٥
ابتدائى	١٤	١٤

(*) تم فحص الحالات بالعيادة الخارجية للامراض الجلدية بواسطة دكتور عياد والدكتورة نادية حليم .

ـ تم تثبيت المستوى التعليمى لكل من العينتين المرضية والسوية وتوجد فقرة فى استمارة استقبال المريض خاصـــة بالمستوى التعليمى للفـــرد •

● **أدوات البحث :**

لقد استخدمت الباحثة الاختبارات الآتية للحصول على بيـــانات البحـــث الحـــالى :

١ ـ اختبار منيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية • (عطية محمود هنـــا ، عماد الدين اسماعيل) •

٢ ـ مجموعة أسئلة للحالة النفســية « الصورة العربية » ـ (النسخة العامية) لمقياس مستشفى ميدل سكس • (محمود سامى ، وجيه جرجس ، يحيى الرخاوى) •

٣ ـ اختبار الشخصية ، روبرتا • ح بروترويتر • (تعريف محمد عثمان نجاتى) •

اسلوب المعالجة الاحصائية : اختبار (ت) لمعرفة مدى دلالة الفرق بين المتوسطات لكلا العينتين •

النتـــائج :

نتائج اختبارات الشخصية على العينتين المرضية والضابطة •

جـــدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
وقيم (ت) الخاصة باختبار الشخصية المتعددة الأوجه

الرقم	نوع المرض النفسي	ن ١	التجريبية		ن ٢	الضابطة		قيم ت	مستوى الدلالة
			م ١	ع ١		م ٢	ع ٢		
١	شخصية سوية	٢٥	٦٤	٢٢,٠٤	٢٥	٢٩,١	٢٩,٦٢	٢,٨٩	٠,٠١
٢	هستيريا	٢٥	٢٢,٦١	٤,٩	٢٥	٢٠,١٠	١٢,٨٠	٠,٢٨	ليس لها دلالة
٣	اكتئاب مع سيكاثنيا	٢٥	٤٢,٤	١٠,١٦	٢٥	٢٥,٨	٥,٦	٤,٨	٠,٠١
٤	سيكوباتي	٢٥	٤٢,٧	٢٠,٨	٢٥	٢٥,٠٩	١٦,١٢	٢,٣	٠,٠١
٥	قلق	٢٥	٤٤,٨	٥,٩٤	٢٥	٢٦,٣	٨,٧١	٢,٦	٠,٠٥
٦	اكتئاب بمخاوف مرضية	٢٥	٤٢,١	١٠,٩٩	٢٥	٤٠,٢٠	١٠,٧٨	٤,٨	٠,٠٥
٧	اكتئاب	٢٥	٢٥,٩	٦,١٢	٢٥	٤٢,٧	٢٠,٨	٢,٨	٠,٠٥
٨	اكتئاب بوسواس قهري	٢٥	٤٢,٤	٩,٨	٢٥	٢٨,١	١٠,٩٤	[illegible]	[illegible]
٩	بارانويا (العظمة)	٢٥	١٠,١٩	٥,٨	٢٥	٤٠,٤	٦,٢	١,٠٧	ليس لها دلالة
١٠	مخاوف + قلق	٢٥	٢,١٠	٢٥,٨	٢٥	[illegible]	١٦,١٢	٣,٧٤	٠,٠٥
١١	فصام بسيط وانطواء اجتماعي	٢٥	٢١,٦	١٢,٦	٢٥	٤٩,٨	٢,٨	٢,٦٣	٠,٠٥
١٢	خصائص شبه فصامية (فصام طفولة)	٢٥	٤٢,[illegible]	٢٠,٦	٢٥	٢٨,٨	[illegible]	٢,[illegible]	٠,٠٥
١٣	فصام بارانويا	٢٥	٤٠,٥	١٢,٦	٢٥	٣٥,١	٢,١	٢,٨٧	٠,٠٥

من جـــدول رقم (٣) يتضح ما يأتي :

باستخدام مقياس (ت) لدراسة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من العينة التجريبية والعينة الضابطة ، كما هو موضـــح في الجدول رقم (٣) وبالبحث عن قيمة (ت) في الجدول وجـــد أن : —

١ — هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند مســتوى (٠,٠١) بالنسبة للشخصية السوية وتسع لأمراض أخرى وهي كالآتي :

الاكتئاب والسيكاثينيا (المخاوف وقلق ووسواس) ، السيكوباتية ، القلق ، الاكتئاب ، المخاوف ، الاكتئاب ، الاكتئاب والوساوس المرضية ، المخاوف والقلق ، الفصام البسيط والانطواء الاجتماعي ، فصام البارانويا .

٣ — هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥ر٠) بالنسبة لمرضى خصائص شبه فصامية (فصام الطفولة) وقد جاءت هذه الفروق جميعا لصالح المجموعة المرضية مما يعنى أنها تعانى أكثر من المجموعة الضابطة من هذه الاضطرابات .

٣ — ظهور مرضين هنا ليس لهما دلالة احصائية عند أى مستوى (٠١ر٠) ، (٠٥ر٠) وهذان المرضان هما الهستيريا ، البارانويا (جنون العظمة) .

٤ — وضحت فى المجموعة الضابطة (الشخصية السوية) بصورة واضحة واحتلت أكبر نسبة وهى (٧٠٪) ، أما المرضية فلم تظهر بها الشخصية السوية .

جدول (٤) المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى قيم (ت) الخاصة باختيار مجموعة اسئلة الحالة (ميدل سكس)

الرقم	نوع المرض النفسى	ن١	المجموعة المرضية م١	ع١	ن٢	المجموعة الضابطة م٢	ع٢	قيم ت	مستوى الدلالة
١	عصاب [illegible]	٢٥	٥ر٤٠	[illegible]	٢٥	٦ر٣٥	٤ر٣	٢ر٨٧٠	١٠ر٠
٢	اكتئاب هستيريا	٢٥	٨ر٤٤	٥ر٩٤	٢٥	٢ر٣٦	٨ر٧١	[illegible]	٥٠ر٠
٣	نفسجسمى (أمراض سيكوسوماتية)	٢٥	٦ر٦١	٦ر١٢	٢٥	٨ر٤٩	٨ر٣٠	٣ر٦٢	١٠ر٠
٤	وساوس	٢٥	[illegible]	[illegible]	٢٥	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٥	مخاوف	٢٥	٤٦ر١٤	٨ر٨	٢٥	١١ر٦٠	٣ر١٤	١٧ر٠	—
٦	[illegible]	٢٥	٩ر٣٢	٨ر٠٢	٢٥	٦ر٢٨	[illegible]	١ر٨٩	—

من جدول (٤) ظهر ما يلى :

باستخدام مقياس (ت) لدراسة الفروق بين المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى لكل من العينة المرضية والعينة الضابطة بالنسبة لاختبار (ميدل سكس) كما هو موضح فى الجدول ٤ وبالبحث عن قيمة (ت) وجد أن :

١ ـ هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند نسبة (١ر٠) بالنسبة لثلاثة أمراض) وهى عصاب عام ، اكتئاب وهستريا ، أمراض نفسجسمية (سيكوسوماتية) ، الوسواس لصالح العينة المرضية .

٢ ـ ظهور مرضين هنا ليس لهما دلالة عند أى مستوى وهذان المرضان المخاوف ، والقلق ويتضح ذلك فيما يأتى :

١ ـ عصاب عام : ظهور بالنسبة لثلاث حالات من العينة المرضية، فرد واحد فى العينة السوية .

٢ ـ الاكتئاب والهستيريا : ظهر بالنسبة لأربع حالات فى العينة المرضية ، وظهرت فى العينة السوية لفرد واحد .

٣ ـ نفسجسمى (المرض السيكوسوماتى) : ظهر بالنسبة لسبع حالات فى العينة المرضية ولم يظهر فى العينة السوية بالرغم من وجود حالة ارتكاريا .

٤ ـ الوساوس : ظهر المرض بالنسبة لأربع حالات فى العينة المرضية دون السوية .

٥ ـ مخاوف مرضية : ظهرت بالنسبة لأربعة أفراد فى العينة المرضية ، ووضحت لدى فردين فى صورة عرض وليس مرضا خاصة فى فترة الامتحانات آخر العام الدراسى .

٦ — القلق : ظهر فى العينة المرضية بالنسبة لثلاث حالات ، أما العينة السوية فهى تعانى منهــا كثير من المجموعة خاصــة فى المواقف الضــــاغطة •

فالسمة السائدة هنا هى الخوف والقلق حيث أن هؤلاء الطــلاب حتى الصغار منهم يعانون من الخــوف من المجهــول فالمستقبل مظلم بالنسبة لهم ، والحياة الضاغطة وقسوة الظروف خلقت فى الأطفــال والشباب عدم الثقة بالنفس والحساسية بأنفسهم فهم غير متزنين من الناحية الانفعالية وفى حالة توتر وسخط على الحياة بصــورة مستمرة سواء تجاه الأهل أو المجتمع •

جدول (٥) : توزيع العينة المرضية والضابطة لاختبار الشخصية (روبرت • ج — برنروتير)

الرقم	نوع العرض النفســـــــى	نوع العينـــــة			
		العينة المرضية	٪	العينة الضابطة	٪
١	شــــخصية ســـوية	١	٤	١٤	٥٦٪
٢	عدم الثقة بالنفس + عدم المشاركة الاجتماعية + الانطواء	٢	٨	—	—
٣	السيطرة + الثقة بالنفس + الاكتفاء الذاتى	١	٤	٥	٢٠
٤	عصابى + عدم المشاركة الاجتماعية + عدم الثقة بالنفس	٥	٢٠	—	—
٥	الاكتفاء الذاتى (العزلة) + الخضوع + عدم الثقة بالنفس	٢	٨	١	٤
٦	عدم الثقة بالنفس + الاكتفاء الذاتى والعزلة + عصابى •	٣	١٢	—	—
٧	الاكتفاء الذاتى (العزلة) + انطواء	١	٤	—	—
٨	عصابى + الخضوع	١	٤	١	٤
٩	عدم الثقة بالنفس + عدم المشاركة الاجتماعية	١	٤	١	٤
١٠	عصابى + عدم المشاركة الاجتماعية	٣	١٢	٢	٨
١١	عصابى + الاكتفاء الذاتى (العزلة)	٢	٨	١	٤
١٢	الخضوع + عدم الثقة بالنفس	٣	١٢	—	—
	المجموع	٢٥	١٠٠	٢٥	١٠٠

من جدول (٥) الخاص بتوزيع العينة المرضية والضابطة لاختبار الشخصية (روبرات • ج • برنرويتر) وضح ما يلى :

١ ـ الشخصية السوية : وهم الأشخاص الذين حصلوا على درجات قليلة فى مقياس الشخصية لبرنرويتر • فهم يميلون الى أن يكونوا على درجة كبيرة من الاتزان الانفعالى وقد بلغ نسبة ظهور الشخصية السوية فى العينة الضابطة (٥٦٪) أما العينة المرضية فنسبتها (٤٪) •

٢ ـ الاكتفاء الذاتى : وضحت هنا سمة العزلة بالنسبة للعينة المرضية فقد بلغت بنود ظهورها (٩ بنود) ، أما الثقة بالنفس فقد حصل عليها (٦ بنود) من أفراد العينة السوية والتى تأخذ أعلى درجات موجبة (+ ٤ تصاعدا) •

٣ ـ (٥ ـ ث) مقياس الثقة بالنفس : وضحت هنا سمة عدم الثقة بالنفس وقد وصلت بنود ظهورها هنا الى (ستة بنود) تشمل كلا من العينة المرضية والضابطة • وذلك على أساس تمثيلها لأعلى درجات فى الثقة بالنفس (+ تصاعدا) فى مقياس برنرويتر ••

٤ ـ (١ ـ ع) مقياس الميل العصابى : تلى السمة السابقة فى الظهور سمة الميل الى المرض النفسى وقد وصلت بنود ظهوره الى (٥ بنود) لكل من العينتين المرضية والضابطة • وذلك على أساس تمثيلها لأعلى درجات للميل الى المرض النفسى (+ ٦ تصاعدا) فى مقياس برنرويتر •

٥ ـ (٦ ـ ١ ك) المشاركة الاجتماعية : وضح هنا سمة عدم المشاركة الاجتماعية (غير اجتماعى) وذلك عن طريق الحصول على البنود التى تأخذ أعلى درجات موجبة (+ ٤ تصاعدا) فى مفتاح

المشاركة الاجتماعية لبرنرويتر • وقد بلغ عــدد بنــود ظهــورها الى (٤ بنــود) مقسمة كما يلى :

(أ) سمة العزلة (غير الاجتماعى) وضحت بالنسبة (٣ أفراد فقط) بالنسبة للعينة المرضية •

(ب) أما بالنسبة (مســتقل) فوضحت بالنســبة لحالتين فى العينة السوية • فهما مستقلان عن العائلة فى مسكن خاص مع مجموعة من طلاب الجامعة ولكن أحدهما غير اجتمــاعى ومنعزل عن الأفــراد الآخــــرين •

٦ ــ (٤ ــ س) مقياس السيطرة ــ الخضوع : وضحت هنــا ســـمة الخضــوع وقد بلغ عدد بنود ظهورها الى (ثلاثة بنود) وقد ظهرت فى العينة المرضية ، أما العينة السوية فقد ظهرت سمة السيطرة بالنسبة لأفراد العينة وذلك عن طريق الحصول على البنود التى تأخــذ أعلى درجات موجبة (+ ٣ تصاعدا) •

٧ ــ (٣ ــ أ•ن) الانطواء ــ الانبساط : وضحت هنــا ســمة الانطواء ووصل عدد بنود ظهورها الى (بندين) على أساس تمثيلهــا لأعلى درجات الانطواء (+ ٣ تصاعدا)فى مقياس الانطواء لبرنرويتر • وقد ظهرت فى العينة المرضية دون السوية •

نستخلص من الجدول السابق (٥) أن الشخصية السوية ظهرت بصورة واضحة فى العينة الضابطة بنسبة (٥٦٪) ، ولم تظهــر فى العينة المرضية الا بنسبة ضئيلة جدا وهى (٤٪) •

فسمات الشخصية المرضية ظهرت فى الالتهابات الجلدية المفتعلة بشكل واضح منها لدى الأسوياء فهناك (٥ ســمات مرضية) لم يكن لها مقابل فى حالة الاسوياء •

وسمات الشخصية المرضية التى ظهرت هنا هى :

١ ــ عدم الاكتفاء الذاتى : حصل أفراد عينة البحث على درجات مرتفعة هنا فهم يفضلون العزلة ، ويندر أن يطلبوا العطف أو التشجيع، ويميلون الى آغفال نصيحة الآخرين •

٢ ــ مقياس الثقة بالنفس : قد حصل أفراد العينة البحثية على درجات مرتفعة فى هذا المقياس فهم كثيرو الحساسية بأنفسهم الى درجة تعوقهم عن التوافق ، كما يميلون الى الشعور بالنقص خاصة العينة المرضية •

٣ ــ مقياس الميل العصابى (الميل الى المرض النفسى) : قد حصل أفراد العينة على درجات مرتفعة فى هذا المقياس فهم غير متزنين من الناحية الانفعالية •

٤ ــ مقياس المشاركة الاجتماعية : الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة على هذا المقياس يميلون الى العزلة غير اجتماعيين ••

٥ ــ مقياس السيطرة ــ الخضوع : هناك ستة أفراد وضحت لديهم سمة الخضوع فقد حصلوا على درجات قليلة فهم يميلون الى أن يخضعوا للاخرين •

وقد ظهرت خمس حالات لديها سمة السيطرة ، فقد حصلوا على درجة مرتفعة بالنسبة لهذه السمة فهم ميالون الى السيطرة على الآخرين فى المواقف الاجتماعية التى تتطلب مواجهة الغير •

٦ ــ الانطواء ــ الانبساط : وضحت هنا سمة الانطواء فهم منطوون ، أى آنهم يكونون كثيرى الخيال يميلون أن يعيشوا فى داخل أنفسهم •

* تفســـير النتـــائج :

من خلال التعرف على سمات شخصية هؤلاء المرضى السيكوسوماتيين والذين يعانون من «التهابات جلدية مفتعلة» والذى يحدث عند الشبان والشابات فى مقتبل العمر وفى أماكن يسهل الوصول اليها خاصة الوجه واليدين والأرجل والصدر • ويحدث هذا النوع من المرض نتيجة حالات نفسية وعصبية تدعوهم للاضرار بجلدهم بشتى الوسائل سواء بحك الجلد أو وضع كيماويات أو حرقه بأجسام ساخنة تأخذ شكل الجسم المسبب لها فهى خطية اذا كان قضـيبا معدنيا ، ومسـتديرة فى حالة السجائر والعملة المعدنية ، وفى بعض الحالات تكون صورة المرض هى تأخر التئام الجرح نتيجة عبث المريض المستمر ومحاولة ايقاف الالتئام فالعلاقة المميزة لها أطرافها واضحة وموزعة بطريقة فنية لا تحدث فى أى مرض جلدى آخر •

وهذه الحالات تعاود ايذاء نفسها عند شفائها عـدة مرات حتى يعود المرض سيرته الأولى ذلك نتيجة عـدم ازالة الأسـباب المترسبة لظهور هذا المرض وبالتالى يعاود المريض ايذاء نفسه دون ارادة منه •

والسبب الأساسى فى ظهور هذا المرض هو الاضطراب النفسى والقلق الذى يشعر معه الشخص أنه مهضوم الحـق فى محيط الأسرة أو الدراسـة أو العمل وغيره • وقد وضحت هنا اسـتجابة المرضى الخاطئة لمصـاعب الحيـاة التى يواجهونها من خلال الصراع النفسى وتنازع الرغبات أو الدوافع واصطدامها بالواقع المرير ومحـاولة كل واحد منهم تحقيق رغباته على حساب الآخرين وهنـا يشـعر المريض بالحيرة التى تولد بداخله التوتر وعدم الاستقرار النفسى والقلق •

وقد ظهر هنا الاضطراب النفسى واضـحا مما يحقق الفـرض الأول بأن هناك علاقة بين المرض النفسى وهذا المرض الجلدى •

فالمرض النفسى هنا ظهر فى صورة أعراض وعلامات وكأن المريض يقصدها ليحقق بها هدفا ما ، ولكنه فى الحقيقة لا يدرك كيف تظهر هذه الأعراض فى تلك الصورة ، اذ ان ذلك يحدث دون وعى منه ودون أن يدرى كيف يحدث ذلك • فبعض الأفراد منهم يميلون للشك وفرط الحساسية وسوء التأويل لكل ما يدور حولهم وتتصف شخصية المريض منهم قبل المرض بالحساسية المفرطة والصلابة والاعتداد بالرأى والتركيز على الذات •

والأطفال الصغار هنا يعانون من حالة القهر حيث يقومون بأعمال شخصية لا طائل من ورائها فبعضهم يقلد الأب أو الأم فى تصرفات وسلوك خاطىء بصورة متكررة ولا يهدأ الكبير الا اذا أتم تنفيذها « كوضع أدوات المائدة بصورة ثابتة فى مكان معين لا يتغير ولا يحب أحد أن يستعملها غيره ، تنظيف الأوانى عدة مرات بالرغم من نظافتها، لبس الملابس بطريقة مهندمة نظيفة جدا ، وضع أدواته المدرسية مرتبة بطريقة لا يسمح لأحد أن يلمسها أو يطلع عليها وغير ذلك من سلوكيات قهرية لا يستطيع منعها أو التوقف والبعد عنها واذا أرغم على ذلك فأنه يحس بتوتر شديد لا يزول الا اذا عاود الفعل القهرى •

والمريض هنا يتميز بمزاج حزين والشعور بالتعب من أقل مجهود، ويسود تفكيره بالتشاؤم والأفكار السوداء وتبدو الحياة بلا أمل ، ونومه منقطع يتخلله أحلام مزعجة ويتميز بحدوث الأرق فى أول الليل • أى أن المريض شخصية اكتئابية تتفاعل مع الحياة بصورة مؤلمة يشوبها الحزن للمخاوف الشديدة والآلام الجسمية المتنقلة من مكان لآخر وضعف التركيز والانصراف عن الاستذكار •

أما بالنسبة للأمراض الذهانية : فقد ظهرت هنا بصورة أقل وضوحا من الأعراض العصابية فقد ظهرت فى صورة خصائص شبه

عصامية لفصام طفولة ، وفصام بارانويا ، وفصام بسيط ... وهذا يحقق الفرض الثانى الخاص « بالعلاقة بين المرض الذهانى ومرض الالتهابات الجلدية المفتعلة » .

فالشخصية فى الذهان تتغير تماما وقد تتصدع أركانها حتى يخرج محتوى اللاشعور فى صورته الصريحة الفجة ويظهر فى سلوك المريض وأعراضه ، وذلك لاخفاء المقاومة والكبد . يتدهور المظهر العام عادة وتضطرب الشخصية اضطرابا بالغا سواء فى ادراك الواقع أو العلاقة به .

فالفصام البسيط هنا وفصام الطفولة يظهران فى صورة مخاوف مرضية ، كل الخوف غير المعقول من الأشياء والمواقف مع قلق زائد ، ونقص الثقة بالنفس ، وعدم قدرة على التركيز — وما فصام البارانويا وهى فى مراحلها الأولى فهو يأخذ طابع الشك من كلمن حوله والشكوى الدائمة من أنه لا يأخذ حقوقه كاملة من الناس فهم لا يقدرونه حق قدره وأن المجتمع لا يعطيه الحق اللائق به . وهذه الشخصية لابد أن تخضع العلاج النفسى فورا فاذا لم تعالج فى بادىء الأمر تؤدى الى اضطراب وتدهور فى الشخصية والسلوك .

أما عن الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية التى تلعب دورا فى ظهور هذا المرض فقد ثبت صحة هذا الفرض فقد دل على ذلك أقوال الحالات فى أستمارة جمع البيانات التى أستخدمتها الباحثة فى مقابلاتها مع أفراد العينة .

أى ان الأمراض الجلدية من الأمراض التى يساعد على وجودها عدم توافر مستوى معين من النظافة والمنزل السىء التهوية ، ضيق المسكن وعدم وجود الصرف الصحى بطريقة سليمة (وجود الترنش) مما يسبب القذارة المستمرة والرائحة النفاذة التى لها تأثير سىء على

بصحة الأفراد ويظهر ذلك فى الفئة المتوسطة ، وأقل من المتوسط وقد يرجع هذا أيضا الى أن هذه الطبقات الكادحة هى أكثر الطبقات تعرضا للضغوط المادية والاجتماعية مما يؤدى الى وقوعهم فريسة للمرض النفسى نتيجة للصراعات التى تحيط بهم ٠

أما عن الاضطرابات الاجتماعية فقد وجد أن الجو المنزلى المضطرب ، والشعور بالاضطهاد نتيجة للبيئة الأسرية المحيطة والمتسلطة والكابته لسلوك الأبناء أو الاشتياق للوالد أو الوالدة فى حالة الغياب الطويل من المنزل نتيجة لكسب العيش أو حب الأب (عقدة الكترا)فقط وكراهية جميع المحيط بالفرد كالأخوة والأم ، والمنطوية عن أخواتها وحيدة دائما بمفردها فى حجرتها ٠

الخلافات العائلية بين الزوجة والزوج وتركه المنزل والأولاد والبعد عنهم ٠ أو شجار الزوج الدائم مع الزوجة وشعوره بالضيق بسببها ولكنها تتحمله مما يجعل الأبناء فى حالة ضيق وحزن بالنسبة لحالة الأم المغلوبة على أمرها فيتوحد الشخص المريض مع هذه الشخصية فى احساسها بالظلم مما يساعد على ظهور هذا النوع من الالتهابات للاحتجاج على هذا الظلم ٠ كذلك شعور الفتيات والفتيان المراهقين باضطهاد الأهل وسوء المعاملة من كليهما فهم يسبونهم أمام الزملاء والأصدقاء بالفاظ بذيئة ويضربونهم وذلك يضايقهم ويؤلمهم لانهم كبروا ولا يجوز ضربهم ٠٠

يتضح لنا مما سبق ان المرض النفسى له دور أساسى ومؤثر فى ظهور الاضطراب السيكوسوماتى ويجب الاهتمام من جانب الباحثين بهذا المجال فهو حقل خصب ما زال فى حاجة الى المزيد من الاهتمام من جانب الاكلينكيين والاخصائيين النفسيين والاطباء ٠٠

الخزف أساس تربوى متكامل

الدكتورة / مها محمود النبوى الشال
قسم التشكيل المجسم
كليـــة التربية الفنية ــ جامعة حلوان

يعتبر فن الخزف من الفنون الهـــامة والحيوية والتربوية فى حيـــاة الناس والمجتمعات الناهضة حيث أنه يكسب المتعلم مهارات ومفـــاهيم وسلوكيات مختلفة ويتيح لهم فرصا كثيرة تجعلهم يتخذون القرارات ويحصلون على تعلم أفضل وقدرة كبـــيرة فى حـــل مشكلاتهم وينمى القدرات الابداعية والخيالية والعلمية •

وخامة الطين من الخامات المحببة والمفضـــلة لدى الأطفـــال فهى مصدر جاذبية للتعامل بها فى مجـــالات التشكيل • لأن ليونة الطـــين ومرونته تجعل الطفل يهتم به ويحس بسعادة غامرة ويترك ما حـــوله من أشياء أخرى وينفعل ويتعايش مع قطعة الطين ويشكل منها ما يروق له مع المبالغة فى بعض الأجزاء ومن هنـــا يدرب حواســـه على التنظيم والاتقان والتشكيل ويحس بالجمال •

ويوجد توافق فطرى يؤلف بين الانسان وخامة الطين التى خلقه الله منها سواه وركبه من عناصرها الأولية فهو بهذه المنزلة يرتبط ارتباطا أزليا وعضويا منهـــا •

ويكفى ما أشار اليه القرآن الكريم فى بعض آيات سوره المباركة الى مادة الطين التى خلق الله منها البشر وجعلهم فى أحسن تقويم كما فى (سورة الانعام ٢) « هو الذى خلقكم من طين ثم قضى أجـــلا وآجل مسمى عنده ثم أنتم تمترون » •

وفى (سورة الحجر) « لقد خلقنا الانسان من صلصال من حمأ مسنون .. وفى (سورة السجدة ٧) « الذى أحسن كل شىء خلقه وبدأ خلق الانسان من طين » .

وفى خلق الانسان من طين تكريم لله ولهذه الخامة معا حيث قضاها الله فى علم أسراره واختصها دون غيرها فى خلق الانسان العاقل الذى شرفه مولاه وميزه واصطفاه وأوجد الدنيا كلها من أجله .

ومن هنا أقبل الفنانون الخزافون على فن الخزف يوسعونه اهتماما ويخوضون التجارب المتصلة فى سبيل تطويره وتنميته والوفاء بأغراضه واذا نظرنا الى تراثنا الفنى التشكيلى فى مجال « فن الفخار والخزف » (*) وجدنا كثيرا من الأشكال التى تستخدم فى حياتنا اليومية من أطباق وقدور ومسارج وشمعدانات وبلاطات قشانية وبلاطات الأرضيات (سيراميك) وأكواب وحلى ونافورات وغيرها مملوءة بالقيم الفنية والتربوية والتقنية .

وان فن الخزف هو ذلك التراث المحمل بثقافة الشعوب وتاريخها وحياتها وفلسفاتها وعقائدها وربما يعجز تراث آخر عن حمله وايصاله للآذان بالقوة والشمول الذى يحققه هذا التراث بالذات ..

وقد قال « هربرت ريد » فى كتاباته ما يأتى ..

« اذا أردت أن تعرف حضارة أى شعب من الشعوب فأدرس فخارياته » .

والفن التشكيلى فى مجال فن الخزف له ماض عريق فيما قبل التاريخ وفى مصر القديمة والاسلامية ويتميز بطابعه الانسانى الروحى ويجب علينا أن نقف على نواحى الحسن فى هذا التراث والاستفادة من كل ذلك فى مجالات ابداعية جديدة . سعيا وراء التجدد والابتكار

(*) الفخار : هو التشكيل بالطين ويحرق حرقه واحدة اما الخزف : فهو الطلاء الزجاجى شفاف أو ملون يعطى طبقة مزججة على الشكل الفخارى

والنماء .. والابتكار اثراء وتنمية واضافة فى سبيل التقــدم والتحسن والارتقــــاء .

والتشكيل الخزفى بمراحله المختلفة من اعداد الطين وخلطات الطينات المختلفة بعضها مع البعض الآخــر وطــرق تشكيله وتطبيق البطانات والتجفيف وعمليات الحريق والطلاءات الزجاجية للوصــول الى التشطيب النهائى والتأكيد على الجوانب الجمالية والوظيفية .

ومن خلال هذه العمليات نكتسب أكثر من خبرة ربما نفتقدها فى مادة من المواد الأخرى ، ونكتسب أيضا الدقة والاتقــان ويؤكـد الله سبحانه وتعالى عليهما فى أى عمل من الأعمال وصدق قوله : « ان الله يحب اذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه » .

وهذا فى ذاته يعتبر أسلوب تربوى هام .

ولا يفوتنا فى هذا المجال أن ننوه الى براعة الفنان المسلم حيث نراه يقدم فى هذه المصنوعات الفخارية دليلا على براعته وصبره وهو هذا قد سجل لأمته نصرا فريدا فى صناعة الفخار . حيث تكمن هـذه وتلك فى زخرفة شبابيك القلل وهى من حفائر الفسطاط ان شباك القلة وهو الجزء غير الظاهر من الاناء الموجود بين رقبة القلة وجســمها قد عولج أيضا بزخارف غاية فى الدقة والروعة والاعجاز وحسن الذوق .

وشملت هذه الشبابيك على تصميمات لبــان وســفن وأشــجار وأسماك وحيوانات وطيور وصور للانسان كمــا اشتملت بعضــها على زخارف نباتية أو هندسية ومنها ما عولج بكتابات ودعوات ومواعظ مثل « من صبر قدر » « من اتقى فاز » « عف تعــاف » « اقنع تعــز » « دمــت ســعيدا بهم » .

وهكذا كان الفنان الخزاف متصلا بالحياة يوجه سلوكها عن طريق الفــــن .

وهذا الفن يكسبنا الكثير من الخبرات وينمى عندنا أيضا النواحى الكيميائية والتاريخية والطبيعية فيحدث هنا ربـــط بين مادة الخـــزف والمواد الأخرى واثارة .

فمثلا أكسيد النحاسيك الأسود يستخدم كثيرا فى الخزف ولونه أسود ويعطى تدرجات متعددة من اللون الأخضر .

واكسيد الحديد لونه بنى مدمر ويعطى تدرجات من اللون البنى واكسيد الكوبالت لونه أسود ويعطى جليزا أزرق .

وأكسيد المنجنيز اذا خلط مع الحديد فانه يكون اللون الأســـود ١٠٪ منجنيز + ٥٪ حديد .

وأكسيد الكروم لونه أخضر فيعطى اللون الأخضر بزرقة خفيفـــة ويعطى اللون الأحمر الرقيق مع درجات الحرارة المنخفضة واذا زادت درجة الحرارة يعطى اللون البنى واذا زادت أكثر يعطى الأسود .

ونرى أنه من الضرورى أن يقف التلاميذ على ما يتعلق بالطلاءات الزجاجية بألوانها المختلفة وأوزانها والنسب المئوية فى تركيب الطلاءات المختلفة ، حيث تكسب السطوح لمعانا ورونقا أخاذا وتزيد من تماسك الجسم وصلابته وجماله وهذا من شأنه أن يبعث عـــلى اثارة التلاميذ بنتائجه الجذابة الشائقة وتمنحهم كثيرا من الخبرة والمهارة وتســـاعد المتعلم أن يواجه الحياة العملية ويعتمد على نفسه فى مواجهة المواقف بثقـــــة وايجابية .

وفن التشكل الخزفى يساعد أيضا فى بناء شخصية الفرد تربويـــا وخاصة من خلال تعامله مع هذه الخامة يكتسب قدرا كبيرا من المعلومات والمعارف والمهارات والمفاهيم من خلال الموضوعات المنوعة المســـتمدة والمشتقة من الطبيعة ومن وحى التراث ومن البيئة ... أى يشتق الفرد

من الطبيعة دون أن ينقلها نقلا حرفيا لما فيها من قيم فنية مثل ملامس السطوح المساحات الألوان العلاقات البنائية الاتزان ٠

وأما التراث فيجب أن يستفيد منه الدارس لفن الخزف باعتباره قاعدة الانطلاق لأى عمل لاحق ٠

أما البيئة فتكون الموضوعات المطروحة مستمدة منها مثل الأفراح الأعياد الألعاب المختلفة ٠٠ والكشف عما فيها من ثروات وخامات لها صلاحيتها فى الانتاج الخزفى ٠٠ كل هذا يسهم فى بناء المتعلم نفسيا واجتماعيا وسلوكيا ومهاريا ويحقق احتياجات الحياه فى أعمال جمالية ووظيفية بروح من الابتكار والتجدد والتنوع ٠

ويمكن للتلميذ عند تناوله لخامة الطين أن يعيد تشكيلها مرة أخرى فى شكل ابتكارى جديد اذا ما أريد تغير الشكل الذى لا يروقه ٠

وان الخزف يهتم جـدا بالأعمـال الجمـاعية فى مشروعات بين التلاميذ مع بعضهم البعض من خلال الجهود المتعاونة عن طريق المشاركة فى تجهيز الطينات واعدادها وتحضير الطلاءات الزجاجية وفى اختيار الأدوات اللازمة للتنفيذ وتهيئة للجو والمكان بحيث تتـوافر فيهمـا الصلاحية للعمل والتنفيذ بروح متجردة من الأنانية وحب الذات مـع تبادل الخبرات بين أفراد الجماعة وهذا مبدأ تربوى هام ٠

فمن هنا يتحقق منطق التربية عن طريق الفن من أجـل رسـالة الفنانين التربوية وهذا ما نؤكد عليه كفنانين ومعلمين وتربويين ٠

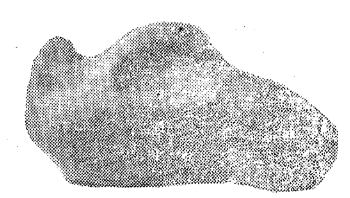
ولا يفوتنا فى هدا المجال أن نسـجل الدور النفسى الذى تلعبه الخامة (الطينية) كعلاج سيكولوجى فى حياة التلميذ وفقا للأشـكال التى تستخدم فيها هذه الخامة ٠

فالتلميذ حين يشـكل يندمج مع الطين فى شىء من الحماس فهو

يصارع للتغلب على كثير من المشكلات التى تسيطر على تفكيره وهو يرمز للمبالغة فى عناصر الكتلة الى قوة يريد أن ينسبها لنفسه ويعكسها على النموذج الذى يعمل فيه حين يعجز عن تحقيق مأربه فى الواقع الشعورى الذى هو موجود فيه .

ويجب دعوة التلاميذ من وقت لآخر لزيارة المتاحف التى تزخر بالتراث الخزفى مع التعرف عليه فنيا وتاريخيا ومحاولة تسجيل بعض هذه الجوانب التراثية لتكون زادا وثروة وعدة فى يدى المتعلم تقوده الى الابتداع كما يحث المعلمون تلاميذهم لزيارة المعارض الفنية ومراكز الانتاج الخزفى على اختلافها وخاصة ما يتصل بفن الخزف حيث يجدون فيها مرآة تعكس أمامهم جهود الفنانين وخبراتهم واتجاهاتهم وأساليبهم التى تعينهم على النمو والافادة والتمثل الصحيح لكل عمل فنى خزفى .

ونحن نعيش فى مجتمع نام يتطلب من الفرد أن يكون الى حد كبير قادرا على التوصل الى بعض المهارات التى يتطلبها هذا المجتمع الذى نعيش فيه ومجال الخزف من بين المجالات الرئيسية التى يمكن عن طريقه اكتساب عدد من المهارات التى تؤصل فى الفرد حساسية الأيدى والسيطرة على الخامة ومواجهتها ايجابيا وتطويعها للاداء الوظيفى حتى يعتمد على نفسه فى مواجهة المواقف بثقة وايجابية .

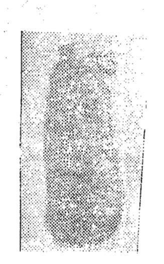


من وحى زلط الجبل « تراكوتا »

أ٠د٠ عبد الغنى النبوى الشال

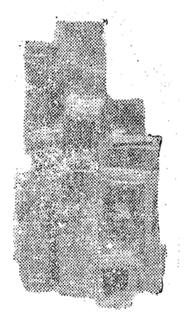


اناء خزفى



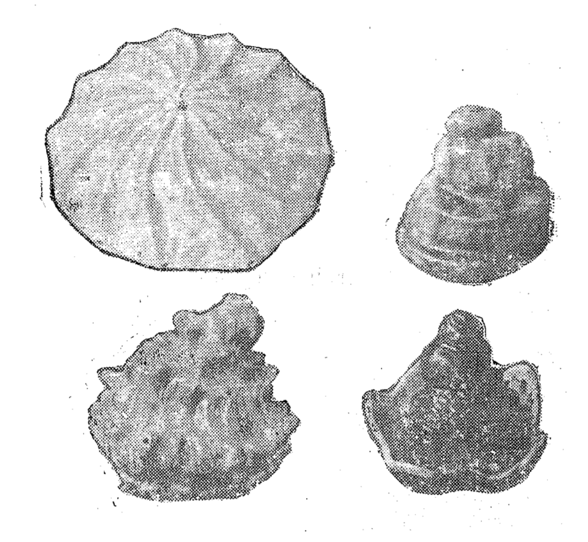
اناء خزفى

أ٠د٠ محروس أبو بكر عثمان



بنائيات الخزفية

أ٠د٠ السيد محمد السيد



المراجـــع العربيـــة

١ — السيد محمد السيد ، استخدام طلاءات زجاجية من الخـامات المحلية وتطبيقها على بعض الطينات ومـدى الافادة منها فى مجال التعليم — رسالة دكتوراة ، جامعة حلوان ، كلية التربية الفنيـة ، سـنة ١٩٧٦ .

٢ — سعيد حامد الصدر ، الخـزف ، القاهرة ، دار المعـارف بمصر سـنة ١٩٦٠م .

٣ — عبد الغنى النبوى الشال ، الخزف ومصطلحاته الفنيـة ، دار المعـارف بمصر سنة ١٩٦٠م .

٤ — عبد الغنى النبوى الشال ، التذوق الفنى للانتاج الخزفى على مر العصور ، سلسلة الثقافة الفنية ، رابطـة خريجى المعهـد العالى التربية الفنية ، العدد الثالث سنة ١٩٦٦م .

٥ — عبد الغنى النبوى الشال ، مصطلحات فى الفن والتربية الفنية ، جامعة سعود ، الرياض ، مطبعة الجامعة سنة ١٩٨٤م .

٦ — محروس أبو بكر عثمان ، سمات الخزف الحديث والافادة منها فى تدريس الخزف لمعلم التربية الفنية رسالة دكتوراة ، كلية التربية الفنية سنة ١٩٧٨ م .

٧ — محمد يوسف الديب ، مصطفى كمال الجمال ، الفخار ، الشركة العربية للطباعة والنشر سنة ١٩٥٩ م .

٨ — محمود النبوى الشال ، التوجيه فى الفنون العملية ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، الطبعة الرابعة الفجـالة — القـاهرة سـنة ١٩٨٠ م .

٩ - محمود النبوى الشال وآخرون ، طرق تدريس التربية الفنية ندورة المعلمين والمعلمات ، دار العالم العربى للطباعة ١٩٨١ ، ١٩٨٢م .

١٠ - محمود النبوى الشال وآخرون - التذوق وتاريخ الفن لدور المعلمين والمعلمات - دار العالم العربى للطباعة ١٩٨٢-١٩٨٣م

١١ - محمود انبوى الشال ، المؤتمر الثقافى الأول للفن التشكيلى والتربية الفنية بالدقهلية ، مطبعة الأمانة سنة ١٩٨٨م .

١٢ - مختار العطار ، ساحر الأوانى الفنان سعيد الصدر ، مؤسسة روزاليوسف ١٩٧٩م .

١٣ - مها محمود النبوى الشال ، الجوانب المتقنية للخزف وملاءمتها للتعليم الأساسى فى مصر ، رسالة ما جستير ، جامعة حلوان كلية التربية الفنية ١٩٨٢م .

١٤ - مها محمود النبوى الشال ، الفخار الشعبى فى مصر ومعطياته تطوير ادارة التعليم الثانوى العام فى مصر التشكيل المجسم سنة ١٩٨٥م .

١٥ - مها محمود النبوى الشال ، لعب الأطفال الفخارية والخزفية فى تراثنا الفنى والافادة منها فى تعليم الخزف بكلية التربية الفنية ، رسالة دكتوراه ، جامعة حلوان كلية التربية الفنية سنة ١٩٨٧ م .

فى هذا العدد

رقم الصفحة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة السابعة والأربعون | يناير ١٩٩٦ | العدد الثاني

صحيفة التربية

السنة السابعة والأربعون | يناير ١٩٩٦ | العدد الثانى

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

● تصدر فى أربعة أعداد سنويا ــ الاشتراك السنوى ٤ جنيه .

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت.٥٧٥٩٧٨٦ .

فى هـذا العـدد

رقم الإيداع بدار الكتب ١٩٩٦/١١١٠

(٢)

متطلبات عملية تطوير التعليم
حتمية الاستعانة بالبحوث التربوية

للأستاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تحدثنا فى العدد السابق من صحيفة التربية(*) عن الجهود المكثفة التى تبذلها وزارة التربية والتعليم لتطوير التعليم فى مراحله ونوعياته المختلفة تحت شعار « التعليم هو الأمن والأمان للأمة ». وأشرنا الى المؤتمرات التى عقدت على المستوى الوطنى لتطوير التعليم الأساسى (بمرحلتيه الابتدائية والاعدادية) وكذلك المؤتمر الذى عقد لتطوير التعليم ورعاية الطفولة فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية كما أشرنا الى ما تقوم به الوزارة حاليا للاعداد لمؤتمر تطوير التعليم الثانوى الذى سيعقد فى مطلع هذا العام (١٩٩٦) ، هذا خلاف المؤتمر الذى عقد لتطوير التعليم الفنى بنوعياته المختلفة .

وقد انتهينا فى تحليلنا لهذه الجهود المشكورة والمفيدة الى أننا مازلنا نفتقر الى وجود سياسة تعليمية قومية شاملة ومستقرة ومعلنة بحيث تلتزم بها الدولة ممثلة فى مؤسساتها التعليمية وقيادتها التربوية كما يتفهمها ويلتزم بها جميع المعلمين والعاملين فى ميدان التعليم ويلتزم بها ويتفهمها الآباء والرأى العام وتؤازرها الوزارات والمؤسسات الأخرى ذات العلاقة مثل وزارات المالية والتعليم العالى والاعلام الخ وأن تعلن هذه السياسة القومية فى صورة استراتيجية قومية للتعليم كما يحدث فى بعض الدول المتقدمة مثل المملكة المتحدة والولايات المتحدة حيث تنشر حكومات هذه الدول وثائق رسمية تحت مسميات مختلفة مثل الكتاب الأبيض أو تقرير رئيس الجمهورية وتقوم لجان

(*) صحيفة التربية ، العدد الاول السنة ٤٧ القاهرة اكتوبر ١٩٩٥.

قومية بوضع مثل هــذه الوثائق بحيث تمثل فيها جميع الاتجــاهات السياسية والتربوية والاجتماعية وتعبر بحق عن آمال الأمة فى حاضرها ومستقبلها والسياسة التعليمية التى يمكن عن طريقها تحقيق هذه الآمال

كما أوضحنا فى مقالنا السابق أنه فى غيبة مثل هذه الســياسة القومية للتعليم فان الجهود التى تبذل لتطوير التعليم قد تتعــارض أو تتعثر بسبب تغير الحكومات أو بسبب عدم التقاء الفكــر التربوى والأهداف التى يسعى الى تحقيقهــا القائمون بالتخطيط فى مســتوى القيادات التربوية مع أفكار القائمين بالتنفيذ فى المدارس ومع الآباء وغيرهم من أفراد الشعب • ومن الممكن لو أخذ هــذا الأمر الاهتمام الواجب أن يعهد بوضع هــذه السياسة القومية المستقرة الى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيــا وهو أحــد المجــالس القومية المتخصصة والاستشــارية لرئيس الجمهــورية كما ورد فى الدستور القائم أو يعهد بذلك الى هيئة أو لجنة عليا تشكل بقرار من رئيس الجمهورية على أن تعطى الصــلاحيات الكافية للحصــول على البيانات اللازمة لوضع هــذه الســياسة واستطلاع الآراء أو اجراء الدراسات العلمية المطلوبة لوضعها •

حتمية الاعتماد على البحوث العلمية فى عملية تطوير التعليم :

لا حاجة بنا هنا الى تأكيد أهمية الاعتماد على البحوث العلميــة الجادة لحل المشكلات التى تواجه مجتمعنا وتعوق التقدم فى أى جبهة من الجبهات التى تتحدى ارادتنا فى هذا العصر • ومن المســلم به أن العصر الحاضر يستلزم أن يكون تطوير التعليم واصــلاحه قائما على البحث العلمى والدراسات العميقة والتجارب المخططة وكل ما يضــمن سلامة النتائج التى تستخدم فى اتخاذ القرارات المصيرية التى يرتبط بها مستقبل جيل أو أجيال لاحقة •

ان التوصل لوضع السياسة التعليمية المستقرة السابق الاشــارة اليها فى هذا المقال يجب ألا يتم عن طريق النقل من المجتمعات الأخرى

ولا عن طريق التفكير التأملى أو التفكير الفردى ، بل يجب أن يقوم على بحوث واستقصاءات علمية مخططة للوصول الى السياسة التى تناسب مجتمعنا فى الوقت الحاضر لمجابهة تحديات المستقبل عن طريق التعليم المناسب لاعداد الجيل أو الاجيال القادرة على مجابهة تحديات المستقبل والتخطيط لحياة أفضل ومستقبل أكثر اشراقا •

كما أن التوسع فى نشر التعليم والسعى الى مزيد من ديمقراطيته ومزيد من تعديل نظرة المجتمع الى الهدف منه ، والتقدم المستمر فى النواحى الحضارية والاجتماعية والثقافية ، كل ذلك وغيره من العوامل يستلزم اجراء البحوث المتواصلة لمراجعة أهداف التعليم بنوعياته المختلفة ومناهجه وأساليبه وادارته وأدواته والقوى البشرية (المعلمين والموجهين والمديرين الخ) القائمة عليه بما يضمن استجابته وملاءمته للتغيرات المتلاحقة فى حياة المجتمع ويجب أن يتم الاصلاح والتطوير والتقويم والمراجعة بالبحوث العلمية المتعمقة ، فلم يعد مجتمعنا يطيق أن يتحمل أخطاء الارتجال والتخبط والأحكام الذاتية فى علاج مرفق هام وحيوى لأمتنا مثل مرفق التربية والتعليم •

ومن حسن الحظ أن مصر لديها الكثير من الامكانات التى تمكنها من القيام بالبحوث التربوية التى تساند عمليات تطوير التعليم وخاصة الامكانات البشرية حيث تتوافر أعداد كبيرة من أعضاء هيئات التدريس التربويين فى أكثر من أربعين كلية من كليات التربية فى الجامعات المصرية المنتشرة فى محافظات جمهورية مصر وجميعهم مؤهلون ومدربون على القيام بالبحوث العلمية فى تخصصاتهم المختلفة التى تغطى جميع التخصصات التربوية وفروعها المختلفة •

كما يوجد من مراكز البحوث التربوية فى بعض الجامعات وفى وزارة التربية والتعليم (المركز القومى للبحوث التربوية) هذا خلاف المعاهد والمراكز المهتمة بالبحوث الاجتماعية ومنها البحوث التربوية وكذلك المجالس القومية المتخصصة المهتمة بقضايا التعليم •

غير أنه يلاحظ أنه رغم وفـرة البحوث التربوية الجيـدة التى تنتجها هذه الهيئات سنويا الا أن هناك بعض السلبيات التى تحيط بها والتى تجعلها قليلة الجدوى فى توجيه عملية تطوير التعليم واقامته على أسس ودعائم من البحث العلمى • ومن أهم هذه السلبيات ما يأتى:

● أن الغالبية العظمى للبحوث التى تجرى فى الجامعات للحصول على درجات علمية (الماجستير والدكتوراة) أو للحصول على ترقية فى سلم الترقى فى هيئة التدريس (من مدرس الى أستاذ مساعد ثم الى أستاذ) هى بحوث فردية بطبيعتها فى معظم الأحيان • فالباحث هو الذى يختار مشكلة البحث ويحددها من وجهة نظره ويخطط لبحثها ويحصل على النتائج التى نادرا ما تنشر على نطاق واسع بحيث يمكن للعاملين فى ميدان التعليم وموافقه التعرف على هذه النتـائج ولذلك تبقى هذه البحوث وهذه الجهود المشكورة حبيسة الادراج والرفوف فى أغلب الأحيـان •

● عدم وجود اتصال مباشر بين القـائمين بالبحـوث التربوية سواء فى الجامعات أو فى مراكز البحوث وبين القائمين بالعمـل فى الميدان التعليمي سواء فى المراكز القيادية من تخطيط ومتابعة واشرافه وتوجيـه أو فى المدارس من المعلمين الذين يتولون تطبيـق مخرجات البحوث التربوية وتحقيق الأهداف من عمليات التعليم والتعلم •

● عـدم توفير موارد ماليـة كافية لاجـراء البحوث التربوية بالجامعات • حيث يلاحظ أنه رغم أن الجامعات تقوم بالعبء الأكبر من البحوث التربوية التى تجرى سنويا الا أنها كما سـبق أن أوضـحنا أغلبها بحوث فردية يقوم بها الباحثون عادة لتحقيق مصلحة شخصية مثل الحصول على درجة علمية كالماجستير والدكتوراه أو الحصول على ترقية أعلى مثل أستاذ مساعد أو أستاذ •

ولذلك يتحمل الباحث عادة الانفاق على بحثه وهو بذلك يميل الى تحديده فى أضيق الحدود حتى يتم البحث بأقل التكاليف وأقصر مدة ممكنة وكثيرا ما يؤدى ذلك الى تفتيت المشكلة الكلية مع عدم استكمال دراستها دراسة شاملة للحصول على أكبر عائد علمى من البحث •

أما مراكز البحوث خارج الجامعات فتخصص لها موازنات ضئيلة مما ينعكس أيضا على أثر نتيجة البحث فى تطوير التعليم وحل مشكلاته •

● عدم استمرارية البحوث التطبيقية وعدم تعميم نتائج التجارب الناجحة فيلاحظ أنه كثيرا ما تنبت فكرة جديدة أو منقولة من بلد آخر وتوضع الفكرة موضع التجريب مثال ذلك تجربة مدرسة الثمان السنوات فى التعليم الأساسى وتجربة انشاء المدارس الثانوية التجريبية التى تلزم طالب المدرسة الثانوية العامة باختيار مادة علمية تطبيقية فى الزراعة أو الصناعة ويعقد له امتحان فيها ضمن الامتحان النظرى فى المواد الأخرى •

وتستمر مثل هذه التجارب لعدة سنوات دون محاولة للمتابعة أو التقويم النظر فى تعميم الأسلوب اذا ثبت نجاحه فى تحقيق الهدف منه ثم ينتهى الأمر بوقف التجربة والتخلى عن الفكرة التى وراءها « دون ابداء الأسباب » •

وهكذا نجد أنه رغم وفرة الانتاج فى البحوث التربوية الا أنها بسبب كونها غير موجهة لحل مشكلات محددة فى مواقع العمل فان الافادة من نتائجها تكاد أن تكون ضئيلة • بل ان هذا الوضع الذى يمكن أن يوصف بأنه وضع انفصال بين الباحث وبين الميدان التعليمى والقائمين بالعمل فيه قد أضعف ايمان العاملين فى الميدان من معلمين وقيادات تعليمية بأهمية البحوث العلمية واعتبارها فى بعض الأحيان ترفا لا أهمية له ، وأن الخبرة الشخصية فى الميدان أهم بكثير من

تضييع الوقت والجهد والنفقات فى البحوث التربوية التى لا تضيف جديدا اذ أنها تدور حول مشكلات لا يشعرون بها فى مواقعهم التطبيقية •

وأخيرا أرجو أن أؤكد أن تطوير التعليم يحتم الاستعانة بالبحوث التربوية التى يجب أن تنظم بحيث ترتبط بالسياسة التعليمية القومية وأن تكون هذه البحوث فى خدمة تنفيذ هذه السياسة القومية ، بما يوجب أن تستند هذه السياسة أولا الى نتائج البحوث التى تكشف عن واقع المجتمع الحاضر واستشراف المستقبل وآماله وأن يصاحب وضع السياسة التعليمية وضع استراتيجية مدروسة للبحوث التربوية التى تصاحب تنفيذ هذه السياسة وتعمل عن طريق المتابعة والتقويم على تصحيح مساراتها أول بأول •

ولا شك أن الأخذ بهذا المبدأ وهو حتمية الاعتماد على البحوث التربوية فى عملية تطوير التعليم يتطلب الحاجة الشديدة الى تنظيم البحوث التربوية بأسلوب يكون فعالا فى خدمة عمليات التطوير ، بما يتطلب وجود جهاز قومى للبحوث التربوية فى صورة مركز قومى كالمركز القومى للبحوث التربوية القائم حاليا وأن تعطى لهذا الجهاز الصلاحية لكى يوجه مراكز البحث التربوى الى المشكلات التى يجب أن تعطى أولوية الاهتمام بها وأن ينسق بين هذه المراكز البحثية بما يؤدى الى شمولية الحلول للمشكلات التى تحتاج الى تطوير •

وقد سبق أن تعرض كاتب هذا المقال لهذا الموضوع فى ثلاث مقالات(*) نشرت تباعا فى « صحيفة التربية » تحت عنوان « حاجتنا الى تنظيم البحوث التربوية » نكتفى الآن بالاشارة اليها •

(*) يوسف صلاح الدين قطب صحيفة التربية السنة ٤٤ العدد الرابع مايو ١٩٨٣ ، السنة ٣٥ العدد الاول اكتوبر ١٩٨٣ السنة ٣٥ العدد الثانى يناير ١٩٨٤ •

الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية

وتطبيقاتها فى التربيـــة(*)

عـــرض وتعليق

أ٠د /. محمد السيد حسونة

مـــدير التحرير

أجرى هذه الدراسة الأستاذ الدكتور / أنور محمـــد الشرقاوى أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس تحت عنوان « الأساليب المعرفية فى بحوث علم النفس العربيـــة وتطبيقاتها فى التربيـــــة » ٠

وتتناول هذه الدراسة عرضا وتحليلا لنتـــائج ٥١ دراســـة فى موضوع الأساليب المعرفية التى استخدمت فى البحوث العربية منـــذ ظهور أول دراسة عربية تتناول أحد هذه الأساليب عام ١٩٧٨م حتى الآن ، ومقارنة نتائجها بنتائج البحوث والدراسات الأجنبية التى أمكن الحصول عليها فى مجال الدراسة الحالية وعددها ٣٩ بحثا ودراسة ٠ وتقع الدراسة الحالية فى ١٢١ صفحة من القطع المتوسط ٠

تأتى أهمية الأساليب المعرفية فى علم النفس من أنهـــا تساهم بقدر كبير فى الكشف عن الفروق الفردية بين الأفـــراد ليس فقـــط بالنسبة للابعـــاد والمكونات المعرفيـــة الادراكية ، بل والوجـــدانية الانفعالية كذلك ٠ كما تأتى أهميتها كذلك من أنهـــا تعبر عن الطريقـــة الأكثر تفضيلا لدى الفرد فى تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان

(*) أنور محمد الشرقاوى : الاســـاليب المعرفية فى بحوث علـــم النفس العربية وتطبيقاتها فى التربية ؛ الانجلو المصرية ١٩٩٥ ٠

معرفيا أو وجدانيا ، دون الاهتمام بمحتوى هذا النشاط وما يتضمنه من مكونات . كما أنها تهتم بالطريقة التى بها يتناول الفـرد المشكلات التى يتعرض لها فى مواقف حياته اليومية .

ويعتبر مصطلح « الأسلوب المعرفى » Cognitive style الى حد ما من المصطلحات التى ظهرت حديثا فى علم النفس ، وخاصـة فى مجال علم النفس المعرفى Cognitive Psychology

وتهدف هذه الدراسة الى الآتى :

١ ـ اتاحة الفرصة أمام الباحثين المهتمين بموضوع الأسـاليب المعرفية للتعرف على المجالات النفسية والتربوية المختلفة ، التى أجريت فيها بحوث الأساليب المعرفية العربية .

٢ ـ تعرف الباحثين المهتمين بموضوع الأساليب المعرفية عـلى نتائج واتجاهات هذه البحوث وأوجه التشابه والاختلاف مع نتـائج البحوث الأجنبية التى أمكن الحصول عليها من خلال عرض وتحليـل للبحوث العربية التى تمت فى هذا الموضوع بهدف الاستفادة من ذلك فى تحديد وتخطيط المشكلات البحثية الجديدة .

٣ ـ تمكين الاخصائيين والباحثين فى التعلم وتعديل السلوك والارشاد والتوجيه النفسى والتربوى وخبراء المناهج وطرق التدريس واعداد وتدريب المعلمين من الاستفادة من نتائج بحوث هذه الدراسة فى تخطيط واعداد البرامج المختلفة فى مجالات اهتمامهم .

وقد قام الباحث بتصنيف البحوث العربية التى أشتملت عليهـا الدراسة الحالية وتوصل الى أن المجالات النفسية والتربوية التى تضم هذه البحـوث هى :

١ ـ الشخصية .

٢ ـ القدرات العقلية والذكاء .

٣ ـ أساليب وطرق التدريس •
٤ ـ التعليم والتحصيل الدراسى •
٥ ـ حـل المشـكلات •
٦ ـ الدراسات المقارنة •
٧ ـ التربية الفنية وتكنولوجيا التعليم •
٨ ـ الأساليب المعرفية لدى المعلمين والمتعلمين •

وفى نهاية عرض وتحليل البحوث الخاصة بكل مجال من المجالات النفسية والتربوية المشار اليها عرض الباحث لخلاصة نتائج بحوث كل مجال والاتجاهات العامة للنتائج فى ضوء المقارنة مع نتائج البحوث والدراسات الأجنبية ، وما يمكن أن يستفاد من النتـائج النهائية فى مجال التطبيق التربوى ، ووجهة نظر الباحث الحـالى فى الأبحـاث العربية التى أجريت فى المجـال •

وقد سبق أن عرض الباحث الحـالى فى الدراسـة التى نشرها عام ١٩٨٩م لمـاهية الأساليب المعرفية والفروق بينها وبين الضوابط والاستراتيجيات والتفضيلات المعرفية ، كما عرض للتعريفات المختلفة التى قدمها الباحثون المهتمون بدراسة هذه الأساليب أمثال : « وتكن » Witkin « كيجان » Kegan « جولد شتين » Goldstein « جيلفورد » Guilford « ميسيك » Messick وانتهى الباحث الى تعريف للأساليب المعرفية بأنها « الأساليب التى تكشف عن الفروق بين الأفراد فى طريقة التعامل مع المواقف التى يتعرضون لها ليس فقط فى المجال الادراكى المعرفى ، والمجالات المعرفية الأخـرى كالتذكر ، والتفكير وتكوين المفاهيم ، وتكوين وتناول المعلومات ، ولكن كذلك فى المجال الأجتماعى ودراسة الشخصية » •

وأن هذه الأساليب تفسر فى ضوء أساليب النشاط التى يمارسها الأفراد فى المواقف التى يوجدون فيها أكثر مما تفسر فى ضوء نواع هـذا النشـاط .

وقد أنتهى الباحثون المهتمـون بدراسـة الأساليب المعرفية الى تحديد مجموعة خصائص أساسية لهذه الأساليب أهمهـا أنهـا تتعلق بشكل النشاط المعرفى الذى يمارسه الفرد فى الموقف لا بمحتوى هذا النشاط وأنها ثابتة نسبيا لدى الأفراد .كما أنها من الأبعاد المستعرضة فى الشخصية ويمكن قياسها بوسائل غير لفظيـة ، بالاضافة الى أنهـا تتميز بخاصية الأحكام القيمية ممـا يجعلها من الأبعـاد النفسـية الثنائية القطب ويميزها عن الذكاء والقدرات العقلية .

كما سبق أن عرض الباحث الحالى للتصنيفات المختلفة التى قدمها الباحثون المهتمون بدراسة الأساليب المعرفية فى البحوث الأجنبية ، كما عرض للمواقف الاختبارية وللاختبارات والمقاييس التى استخدمت فى قياس هذه الأساليب ويعتبر أسلوبى « الاعتماد — الاستقلال عن المجـال الادراكى » ، « التـأمل — الاندفاع » من أكثر الأسـاليب المعرفية اهتماما لدى الباحثين .

وتعد هذه الدراسة من الدراسـات الرائدة والثرية التى تتيـح الفرصة أمام الباحثين المهتمين بموضوع الأساليب المعرفية للتعـرف على المجالات النفسية والتربوية المختلفة التى أجريت فيها بحـوث الأساليب المعرفية العربية ونتائجها وأوجـه التشابه والاختلاف مـع نتائج البحوث الأجنبية بهدف الاستفادة منهـا فى تحـديد وتخطيط المشكلات البحثيـة الجـديدة .

ونأمل أن يكون فى هذا العرض ما يحقق الفائدة المرجوة منـه لكل الباحثين والمهتمين بدراسة هذا المجال والله من وراء القصد .

آليات التجديد التربوى

الأستاذ الدكتور / ابراهيم عصمت مطاوع
عميد كليات التربية الأسبق
عضو المجالس القومية المتخصصة
عضو المجمع العلمى المصرى

أولا — التشخيص :

نحن فى أرجاء الوطن العربى بالنسبة لقضية التعليم فى مفترق الطرق ، ما فى ذلك من شك ولسنا هنا فى معرض الحديث عن معالم أزمة التربية فقد غدا أمرها معروفا والبحث مكررا وانما الذى يعنينا أكثر من هذا أن نبين أن التحليل العميق لهذه الأزمة ولوسائل التغلب عليها ينتهى بنا آخر الأمر الى حقيقة أساسية وهى :

— أننا بصراحة لن نستطيع مواجهة أزمة التربيـة فى العـالم المعاصر والاستجابة بالتالى لمطالب التربية الكمية والكيفية التى تتزايد فى مجتمعنا العربى يوما بعد يوم اذا نحن أبقينا على الأساليب التقليدية المـألوفة فى التربية •

أى أنه لابد لنا وبالضرورة من التفكير الجدى فى أبتكار هيـاكل تعليمية جديده واطارات تعليمية ووسـائل تعليمية جـديدة تستطيع وبسهولة أن تعلم أعدادا أكبر من الطلاب (يلاحظ أنتشـار ظاهـرة مدارس وجامعات الاعداد الكبيرة من الطـلاب) وان نقـدم لهم فى الوقت نفسه تعليما أفضل وربما يكون أحد الحلول فى تعـليم غـير نظامى الى جانب التعليم النظامى الحالى أى التعليم المفتوح بالاذاعة والتليفزيون ومراكز الاستماع والرؤية والجرائد والمسارح والسينما التعليمية ومراكز الثقافة الشعبية والثقافة العمـالية وبيوت وقصـور

الثقافة • وبمعنى آخر ان آليات التجديد التربوى معناها تركيبيا واجرائيا تعلم أعداد أكبر من الأفراد تعليما أفضل وأسرع وأقل تكلفة•

أى أننا نواجه الحاجة الملحة الى ثورة تكنولوجية فى التربية تخلط بينها وبين روح العصر وأساليبه ومنجزاته وابتكاراته قبل فوات الأوان وقبل أن تتسع الهوة أكثر من ذلك بيننا وبين الدول المتقدمة ومن الأمثلة على ذلك المدرسة خارج الجدران والمدرسة بلا صفوف والتعليم عن طريق فريق من المعلمين ، والمدرسة ذات المعلم الوحيد والتعليم المبرمج Programmed learning والتعليم بالمراسلة Correspondence والتعليم فى المواقع الانتاجية والتعليم المناوب والتعليم المصغر الذاتى والتعليم بالرزم التعليمية • ومعنى هذا ان ننظر الى التعليم نظرة تستند الى منهج تحليل النظم system Analysis بحيث يتم تحليل العملية التربوية الى مقوماتها واجزائها المتداخلة فى مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وتربط بوجه خاص بين أهداف هذه العملية وبين الآليات التى تستخدمها لبلوغ تلك الأهداف • .

— وهكذا نرى أن التجديد فى التربية مفادة اللجوء الى جميع التقنيات الآلية والتنظيمية والبنيونة • فاعادة النظر فى بنية التعليم وهيكله تقنية جديدة ، واعادة النظر فى البناء المدرسى وحجم الصفوف وتحقيق المرونة فيها تقنية جديدة باتباع طرائق تنظيمية وادارية تفيد من الامكانيات والمواد المتاحة على أحسن وجه تقنية جديدة أخرى ، وسبيل ذلك ليس رد اللجوء الى التجهيزات والآلات (التليفزيون — الراديو — الافلام الناطقة — التسجيلات — الحاسبات الالكترونية) فى التعليم بل أنه ينظر اليها فى سياق التغيير الكلى والتطوير الشامل لاطار التربية •

ثانيا — لكى يكون تعليمنا متجددا :

ان أحد المعطيات الأساسية للتعليم العصرى هو الأخذ بأسلوب

التخطيط ومعنى ذلك ربط خطط التعليم ومشروعاته بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية ضمن اطار شامل يستهدف رفع مستوى المعيشة للفرد ، ويحسن نصيبه في هذه الحياة مع دراسة شاملة لهيكل الوظائف في شتى القطاعات الانتاجية والخدمات لنعرف محتواه كما وكيفا ، لامكان التنبوء بالتغيرات الملائمة • والمسح الدقيق للهيكل التعليمي القائم واتجاهات نموه كما وكيفا ويقصد القاء الضوء على التغيرات التي ينبغي ادخالها عليه لربط التعليم بأهداف التنمية ومواجهة العجز القائم في بعض الاطارات والمجالات على مدى برنامج زمني محدد والافادة من الطاقات الانسانية وتوجيهها بحيث تحقق أهداف المجتمع •

واحد المعطيات الأساسية الأخرى للتعليم المتجدد هو سيادة العلم كمادة وطريقة حياة ، فقد أصبح العلم في تقدمه المذهل هو السمة الأولى الطاغية في عصرنا الحالي ولم يعد خافيا أن المنهج العلمي المستخدم في مجال العلوم الطبيعية والبيولوجية هو السر الحقيقي وراء تحقيق منجزات هذا العصر حتى أنه امتد الى ميادين الحياة الأخرى كالاقتصاد والسياحة والتربية والاجتماع التماسا لدفعة قوية من العلم ومعنى هذا أن تسير العملية التربوية في جميع جوانبها طبقا للأسلوب العلمي ومن حسن الحظ أن هناك مؤشرات هامة في السنوات الأخيرة تدل على الأخذ بهذه السمة مثل انعقاد مؤتمرات للتعليم في الدول العصرية ، وانشاء المجالس العليا للتعليم والمجالس القومية للبحوث التربوية ، انشاء لجان الوسائل السمعية والبصرية ، وتجريب المناهج والكتب المدرسية قبل تعميمها ،عدم أحداث تغيير في المناهج الدراسية والجامعية الا في ضوء تقارير ميدانية عن أوجه القصور فيها ومحاولة تضمين المناهج الدراسية والجامعية المعرفة الانسانية في أحدث صورها من المنجزات المذهلة للعلم والتكنولوجيا •

واذا كان العلم هو الذى يكشف الحقائق والقوانين التى تحكم ظواهر الكون فان التكنولوجيا هى التى تستخدم هذه الحقائق والقوانين لتتحول الى مجموعة من المهارات والأدوات التى تتيح للانسان ان يسيطر على الطبيعة ويستخدمها فى تيسير حياته وتقدمها وفى تحقيق مطالبه ولدا فان الوحدة العضوية بين العلم والتكنولوجيا سمة أساسية من سمات التعليم العصرى وتبدأ كخطوة أولى بالحد من الفصل المصطنع بين العلم النظرى والعلم التطبيقى أى الربط الوثيق بين التعليم النظرى والتعليم الفنى أو بين العلم والعمل والسلوك • وربط ما هو عقلى بما هو عملى وجعل المدرسة امتدادا لمناشط الحياة الخارجية كالمصنع والحقل والفندق والمستشفى والبنك واتخاذ مشكلات الواقع وتحدياته المادية والاجتماعية منطلقا للدراسة النظرية ورفع مكانة العمل وتشجيع الأقبال عليه بتوفير الحوافز المادية والأدبية — أى احترام العمل اليدوى والعضلى والآلى •

ومن آهم معطيات التعليم المتجدد التغيير الشامل السريع اذ يشهد التعليم المعاصر ، انفجارا معرفيا هائلا • فنحن فى عصر أطلاق الأقمار الصناعية وغزو الفضاء والوصول الى القمر والزراعة العلمية الآلية والهيدروبونية (الزراعة دون وجود تربة) وتحلية مياه البحر ويكفى أن نقول أن المحتوى العلمى للبيولوجيا قد أصبح فى الأربعين سنة الأخيرة أربع أمثال عما كان عليه قبل ذلك ويتنبأ العلماء أن تصبح المعرفة فى هذا المجال مائة مثل لما هو موجود حاليا حتى نهاية هذا القرن •

ومعنى ذلك ضرورة استيعاب الجديد من المعرفة مما يقتضى توفير كل الفرص للنمو الثقافى ، والمهنى والعلمى لجميع أفراد المجتمع على امتداد الحياة (التعليم الممتد Extended Education التعليم مدى الحياة long Education محو الأمية والتربية الأساسية والتربية الوظيفية Functional Education الخ •

كما يشهد العالم أيضا تغييرا سريعا فلا يكاد الانسان يلائم بين نفسه وبين واحد من مكتشفات العلم حتى يجد نفسه بحق أمام صدمة ثقافية وذلك لأنه يجد نفسه أمام مكتشف آخر يتطلب اعادة التكييف . أى أن أى خريج فى أى مرحلة من مراحل التعليم (حضانة ــ رياض أطفال ــ ابتدائى ــ اعدادى ــ ثانوى ــ عالى ــ دراسات عليا ــ تعليم كبار ــ مراكز تدريب مهنية) قد يجد بعد سنوات قليلة من تخرجه أن نصف ما تعلمه قد أصبح قديما وهذا يقضى تدريب الفرد على تعليم نفسه تعليما ذاتيا وتبسيط المعرفة الانسانية واستمرار الاتصال بالتيار الحضارى المتجدد ، ومعنى هذا أيضا أن الهيكل التعليمى يجب أن يكون مرنا يستجيب بسرعة للتغيرات السريعة وتدريب المواطن على تقبل التغيرات ومعنى ذلك التجديد المستمر لمعلومات المعلمين والتلاميذ على مختلف مستويات التعليم ومراحله وأنواعه . (الفرد توفر فى صدمة المستقبل) .

وأحد المعطيات الأساسية الأخرى للتعليم المتجدد هو النظرة الشاملة مع تعميق التخصصات فمن المعلوم أن وحدة المعرفة الانسانية أصبحت هدفا تعليميا هاما على الرغم من التخصص الدقيق الذى نراه من حولنا ومعنى هذا أنه فى دراستنا لقضايانا التعليمية لابد وأن ندرك تأثيرها وتأثرها بغيرها من المسائل أى لابد وأن نعتبر التعليم قضية قومية بأدراك حى لعلاقته بأوجه النشاط الأخرى فى المجتمع اجتماعية واقتصادية وسياسية وعلاقة التعليم عندنا بالتعليم فى الدول الأخرى الأكثر تقدما ولا يتناقض الشمول فى النظر الى التعليم مع تعميق التخصص واذا ترجمنا ذلك المبدأ الى اجراءات فيحسن عمل صياغة جديدة لنظم التعليم فى الاعداد والتدريب والمناهج بحيث تكفل تزويد الأفراد بنظرة شاملة للعلم والمجتمع والتعليم والمجتمع وفى الوقت نفسه اتاحة الفرصة للتدريب المتخصص بحيث تشترك مختلفة

التخصصات في العمل الواحد المتكامل واحلال العمل الجماعي ، والتخطيط المشترك محل العمل الفردي .

والتعليم المتجدد لابد وأن يعكس تجاوز الانسان للحواس الطبيعية وتجاوزه أيضا لحدود الموارد الطبيعية اذ أن الانسان قد تمكن من الوصول الى عوالم متناهية الكبر (القمر الفضاء ..) والى عوالم متناهية الصغر (الفيروسات - البكتريا والفطريات) كما تمكن من اكتشاف الأحماض النووية DNA, RNA, المسئولة عن الصفات الوراثية للكائنات الحية وما يتبع ذلك من ظهور الهندسة الوراثية ، فانفسح المجال أمام الانسان انفساحا عظيما وبهذا أصبح التعليم بالمجهر الالكتروني وأجهزة الرصد الحديث والحاسبات الالكترونية وأساليب التحكم الآلي . وقد أمكن للانسان أيضا أن يوجد مواد جديدة تحل محل المواد الطبيعية المتوفرة مثل الحرير الصناعي والصوف الصناعي والألياف الصناعية والعجائن واللدائن (البلاستيك) والمركبات الكهربائية التخليقية في صناعات الدواء والمواد البروتينية المستخرجة من البترول وزراعة الحيطات ... الخ .

وأخذ التعليم المتجدد بمبدأ سيادة العلم كمادة وطريقة تفكير وطريقة حياة وأخذه أيضا - بالتكنولوجيا - لا يغنينا بأي حال من الأحوال عن الاهتمام بالقيم الروحية والاخلاقية والإجتماعية والجمالية في حياتنا . فاذا كانت الأسس المادية للتنظيم المتقدم ضرورة لازمة فان الحوافز الروحية والمعنوية هي وحدها القادرة على منح هذا التقدم أنبل المثل العليا وأشرف الغايات - أن جوهر الرسالات السماوية لا يتصادم مع حقائق الحياة وهذا يستلزم زيادة اهتمامنا بتثبيت وتأصيل العادات الدينية والاخلاقية والاجتماعية والجمالية من خلال العملية التعليمية بصورة ممارسة فعالة ، ونشطة وليست في صورة عمليات وعظ وارشاد أي في صورة النشاط الديني والاجتماعي

المدرس والجامعى مع تثبيت ما بين الدين والعلم من التوافق والتحالف لتقدم المجتمع وازدهاره •

ومن الأهمية بمكان تثبيت القيم المتعلقة بالعدالة الاجتماعية أى ارتباط الايدولوجيا أو النظرية الاجتماعية التى ارتضيناها نظاما لنا مع العلم والتكنولوجيا أى وجود علاقة وثيقة بين التطبيق العملى والنظرية الاجتماعية فهناك مزج عضوى بين العلم بفروعه المختلفة وبين الايدولوجية الخاصة بالعدل الاجتماعى وتكافؤ الفرص وتضمين الدراسات الإجتماعية محتوى علميا والدراسات العلمية للمفاهيم المتصلة بوظيفة العلم والتكنولوجيا فى المجتمع •

وتمتاز بلادنا العربية بوجود القديم مع العصرى ولهذا فانه لابد لنا من الاعتراف بالارتباط بين الأصالة والإبداع ومعنى ذلك من الوجهة الأجرائية فى التعليم الدعوة لدراسة التراث الثقافى القديم (انجازات الحضارات القديمة — انجازات العلماء العرب) • مع صياغة هذا التراث فى الصورة العصرية بالمراجعة والتنقية من الشوائب وتربية المواطن الذى لا يكف عن مراجعة مسلماته بصفة دائمة اذ لا توجد ثوابت فى المعرفة وتقديم مناهج لأطفالنا وشبابنا يساعد محتواها على تنمية قدرات الأطفال والشباب الابداعية بدلا من المناهج التى تطالب التلاميذ بأستظهار وترديد المعلومات دون أعمال فكر أو تحليل ونقد ثقافة الأبداع •

وهنا يجدر الاشارة بأن المنجزات العلمية والتكنولوجية الثورية التى تمت فى القرن العشرين قد أعفت الانسان من معظم الأعمال اليدوية أو العضلية ومن كثير من الأعمال الذهنية عن طريق استخدام الأجهزة الاتوماتيكية وأجهزة الحساب الالكترونى وآلات القياس والاختبار الدقيق مما يقتضى النظر للآلة على أنها خادمة للبشرية ووسيلة لاسعادها وبذلك يتغير دور الانسان فى الإنتاج •

ويتميز التعليم العصرى والمجتمع العصرى بغلبة المؤسسات الديمقراطية وبالتحرر والانطلاق بعيداً عن التسلط الفكرى والارهاب الاجتماعى والخوف المختزن والتردد والنفاق واعتراف المجتمع بكيان الجماهير العريضة وحق الشعوب فى المساواة ورفض مبدأ الحكم القهرى للاقليات وتسلطها وظهور الرأى العام أى سيادة الحرية والديمقراطية ومعنى ذلك تعليميا اتاحة الفرص لتعميم التعليم المجانى لجميع الأطفال ، ومحو الأمية بين الكبار ، وترسيخ القيم والأساليب الديمقراطية وممارستها فى المدرسة وانتشار الجمعيات التعاونية وتشجيع الاتحادات - والتنظيمات الطلابية واجراء حوار مفتوح ودائم فى مؤسساتنا التعليمية ... ويرتبط بقضية الحرية والديمقراطية الانفتاح على المجتمع العالمى فلا يعيش المجتمع فى عزلة عن العالم وانما يعيش فى أخذ وعطاء ويتضح هذا بدراسة مقررات تعرض صورة واضحة ومتكاملة للعالم الخارجى وابراز علاقة الدولة بغيرها .

ثالثا - حركة الماكينات التعليمية أو التعليم المبرمج

Teaching Machines and Programmed Learning

تعزى هذه الحركة الى العالم الأمريكى سكنر Skinner وفيها يدعو الى الأسس النفسية للماكينات التعليمية على أساس نظرية التعزيز Reinfor cement وهذه الماكينات التعليمية عبارة عن آلات للتعليم الذاتى أى يعلم بها التلميذ نفسه ، فبدل أن يتفاعل التلميذ مع المدرس فى الموقف التعليمى العادى يتفاعل مع المادة الدراسية وهذه المادة تكون مكتوبة على شريط من الورق بداخل الماكينة وقد يكون الشريط ممغنطا وقد يكون فيلما والآله على أشكال متعددة بعضها يشبه التليفزيون أو الراديو أو الآلة الكاتبة .

والفكرة العلمية فى هذه الماكينات تقوم على معرفة التلميذ الفورية لنتيجة استجابته هل هى صحيحة أم خاطئة ، وهذه المعرفة الفورية للنتيجة هى التى تثبت الاستجابة وتعزيزها .

وتقسم المادة الدراسية الى خطوات بسيطة ومرتبة ترتيبا خاصا يسمح بأن يتلقى التلميذ عددا كافيا من التمرينات بعد كل خطوة يجتازها بنجاح ثم ينتقل الى الخطوة التالية •

وهكذا تتاح الفرصة لكل طالب أن يسير على حسب سرعته على عكس درس المعلم العادى الذى يعطى الجميع بسرعة واحـدة بصرف النظر عن معدل سرعة كل طالب على حدة ويتعثر كثير من الطلاب عن متابعة الدرس وقد انتشرت الآن هذه المـاكينات التعليمية فى بعض جامعات ومدارس بعض البلاد وهى ترينا بجلاء استخدام الآليات فى العمليات التعليمية ويمكن اسـتخدام التعليم المبرمج دون استخدام الآلات باهظة التكاليف والمراحل الأساسية فى تكنيك البرمجة أو القوائم الأساسية لعملية البرمجة وهى :

١ — صياغة الأهداف الخاصـة وقياسها (تعـديل سلوك المتعلم ونقله الى مستوى جـديد) •

٢ — تحليل العمل أو المـادة التعليمية (تقسيم الموضوع الى نقاط والمـادة الى خطـوات) •

٣ — كتابة الاطارات (اطـارات تعليمية — اطـارات التطبيق والاختيـــار) •

٤ — التقـــويم •

رابعا — استخدام الدائرة التليفزيونية المغلقة فى التعليم :

Closed Circuit Television

نواجه حاليا مشكلة مدارس وجامعات الاعداد الكبيرة من الطلاب ويشترك التليفزيون مع الفيلم التعليمى المتحرك كوسيلة تعليمية فى أن يعرض الصورة والصوت فى وقت واحد ، وهو يعمل على تركيز انتباه المتعلم وامكانيات اسـتخدام التليفزيون بالذات فى التعليم الطبى ، وفى كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين كثيرة ويمكن فى هذا الصدد

استخدام الدائرة التليفزيونية المغلقة ، فهى تتيح للأعداد الكبيرة من طلاب الطب مشاهدة العمليات الجراحية التى تجرى داخل حجرة العمليات واتاحة المشاهدة لأكبر عدد من الطلاب والأطباء لملاحظة ورؤية العلاج بالأشعة أو الذرة بعيدا عن أى خطر وملاحظة مرضى الأعصاب دون ازعاجهم أو التأثير عليهم •

ونفس الأمر بالنسبة لنقل طريقة تدريس درس نموذجى يقوم به أساتذة المناهج وطرق التدريس بكليات التربية الى جميع الطلاب لا يأتى الا عن طريق الدائرة التليفزيونية المغلقة وهذا الموضوع يستمد أهميته بالنسبة لطلاب كليات التربية واعداد المعلمين لانهم يمارسون التدريس لأول مرة أثناء المران العملى فى المدارس ، ويهمهم الرؤية والاستماع الى دروس نموذجية فى تعليم اللغة الانجليزية أو الكيمياء أو الرياضة أو النبات ••• الخ حتى يقوم بالتدريس بطرق سليمة • وبأستخدام التليفزيون ذى الدائرة المغلقة تركب الكاميرات التليفزيونية داخل غرف العمليات فى التعليم الطبى وداخل فصول الدراسة بالمدارس التى يتمرن بها طلاب كليات التربية بحيث يمكن ادارتها والتحكم فيها من حجرة بعيدة Control Room ، ثم ارسال الصورة الى أجهزة الأستقبال التليفزيونية الموزعة فى أماكن متفرقة لكلية الطب أو المستشفى الجامعى أو بكلية التربية بحيث يتيح المشاهدة لأكبر عدد ممكن من الطلاب مشاهدة واضحة ، وتعظيم الاستفادة من المناهج الدراسية والجامعية لأعداد كثيرة مع ترسيخ وتأصيل العملية التعليمية بالأضافة الى استخدام الصوت (فيديو) صوتا وصورة •

ومن المستجدات التربوية التعليم بالقمر الصناعى العربى (عربسات) والتعليم بالقمر الصناعى العالمى (تلستار) •

خامسا — استخدام أساليب الميكروتكنيك : Microtechniques

اذا كان هناك تحد تربوى كبير فى تدريس العلوم فى بلادنا وهو أن الحجرات التى تشغلها المعامل والمختبرات تضيق بتلاميذ الفصل

وطلاب الجامعات فلماذا لا يكون هناك مختبر فى كل مكان يرتاده التلميذ أو الطالب ولماذا لا يصحب المعمل التلميذ او الطالب الى منزله ؟ من هذا المنطق يمكن استخدام الميكروتكنيك فالمعامل المدرسية والجامعية حاليا تقوم على الوفرة فى الاستخدام والاستهلاك والأدوات كبيرة الحجم والتفاعل الذى يمكن أن تشاهد تفاصيله وتعرف نتائجه باستخدام القطرات من السوائل والمحاليل والمليجرامات من المواد الصلبة تستخدم فيه السنتيمترات وتغرف له المساحيق بملاعق أشبه ما تكون بملاعق الطعام •

ومن هنا يكون الاسراف والتبذير واتلاف الأحواض والمناضد بالسوائل والمواد ويكون غلاء الأدوات والاستهلاك الحالى للمواد وارتفاع النفقات التعليمية وبناء المعامل الضخمة الواسعة — ماذا لو استخدمنا أنابيب اختبار سعة سنتيمترات بدلا من عشرات السنتيمترات وماذا لو حفظت السوائل فى زجاجات من البلاستيك المتعادل من تلك التى تباع فيها القطرة فى الصيدليات ليخرج منها السائل قطرة قطرة حسب الحاجة بالضغط الخفيف أما المواد الكيميائية الصلبة فتحفظ فى أكياس صغيرة من البلاستيك وتنقل المواد منها بملوق صغير • أما ماء الغسيل أو تحضير المحاليل فيوضع فى زجاجة بلاستيك شبيهة بتلك التى تحفظ فيها الفيتامينات فى الصيدليات ويركب على فوهتها سدادة بلاستك تنفذ منها أنبوبة من نفس المادة وبالضغط الخفيف على الزجاجة ليندفع الماء من الأنبوبة الى حيث يراد له أن يكون • أما الكأس فهو عبارة عن برطمان بلاستك ضيق من الذى تباع فيه حبوب الأدوية • والماصة اما من الزجاج أو بلاستيك وحجمها ، سنتيمتر مكعب واحد أو عشرة ومقسمة ••• وكذلك السحاحة صغيرة الحجم ولها حامل مناسب •• أما المحاليل والسوائل فتصنع جاهزة فى زجاجات بلاستك ويركب عليها غطاء مزود بأنبوبة بلاستيك

لانسياب السائل بالضغط دون انسكاب على المناضد أو الملابس • والأحواض التي يلقى فيها الفضلات والمحاليل بعد استخدامها في برطمانات بلاستك •• الخ •

بهذه الطريقة يمكن التغلب على عوائق المكان والزمان والأسلوب يعتمد على صغر الحجم وخفة الوزن والقدرة على تحمل الاستخدام العنيف وسهولة التناول والكفاءة في أداء الوظيفة دون فاقد ، ومقاومة الكسر والتلف ورخص الثمن وجدير بالذكر ان كل هذه الأشياء تنتج بالملايين خلال امكانات شركات الصناعات الدوائية والكيميائية في بلادنا •

ويشمل الميكروتكنيك أيضا العمل المدرسي والجامعي مع مجموعات صغيرة •

سادسا ـ استخدام المكتبة الشاملة Comprehen sive Library

لوحظ في كثير من مدارسنا العربية أنها لا تستفيد من الوسائل التعليمية التي تخدم المناهج الدراسية في مختلف المواد وهي أما موزعة على المدارس ذاتها أو على أقسام الوسائل بالمديريات والأدارات التعليمية لاعارتها للمدارس وذلك عن طريق ادارات للوسائل التعليمية المركزية سواء كانت هذه الوسائل في صورة أجهزة عرض أو أفلام ثابتة أو ملصقات أو خرائط أو مصورات أو عينات أو شرائح •• الخ •

ولهذا فان مواجهة هذه المشكلة التعليمية الملحة تقتضي اعادة النظر في الأسلوب التقليدي الذي تسير عليه المدارس ، وتجرى الآن تجارب في بعض المدارس العربية بأن تنشيء في مدارس التجربة مكتبة شاملة تضم جميع ما بالمدرسة من الوسائل التعليمية وأجهزتها وتكون امتدادا عضويا وطبيعيا لمكتبة الكتب فيها • ويشرف على المكتبة الشاملة أمين مكتبة المدرسة بعد تدريبه تدريبا مناسبا في مجالات الوسائل التعليمية وأجهزتها ويعاونه في عمله مساعد فني مدرب على

على تشغيل أجهزة الوسائل التعليمية (الراديو ـ التليفزيون ـ التسجيلات الصوتية ـ الأسطوانات التعليمية ـ جهاز عرض الأفلام السينمائية ـ جهاز عرض الافلام الثابتة ـ الفانوس السحرى..الخ) وترقم وتبوب وتفهرس جميع الوسائل التعليمية مثلما يحدث فى الكتب بعد ان تحصر حصرا دقيقا ، وينظم تداولها وتوزع قائمة أو دليل بالمتاح من هذه الوسائل التعليمية على جميع مدرسى المدرسة ، ويمكن عمل بطاقة لكل وسيلة تعليمية فيها مختصر لجميع المعلومات اللازمة للتعريف بهذه الوسيلة وحركة تداولها واستخدامها والمرحلة التى تدرس فيها ولابد من افساح الوقت والمجال أمام هذه التجربة لنحكم على مدى نجاحها .

سابعا ـ الاذاعة التعليمية بالراديو والتسجيلات الصوتية والأسطوانات:
Educational Broadcasting, Tape Recordings, Records

ظهرت الحاجة ماسة الى وسيلة تعليمية ذات تأثير عظيم يصل الى الملايين من تلاميذ المدارس وطلبة المعاهد والجامعات واستغل فى ذلك انتشار أجهزة الأستقبال (الراديو) بالكهرباء أو البطارية فى المدن والريف ، ومما زاد المسألة سهولة واغراء رخص أجهزة الاستقبال وخاصة بعد صناعتها محليا ، واذا علم ان الأذاعة وسيلة ناجحة فى التأثير على الملايين فى وقت واحد ويصل تأثيرها الى منطقة كبيرة الاتساع فيسهل تصور فائدتها . واذا حسبت تكاليف البرامج التعليمية او الاذاعية التعليمية بالنسبة للابين المستمعين لظهر انها فى غاية الرخص ، ويشترط فى البرنامج الاذاعى ليكون تعليميا ان يرتبط ارتباطا وثيقا بمناهج الدراسة المقررة فى المدارس والجامعات ، وان تنال البرامج عناية من المعلمين ليوجهوا المتعلمين الى الوجهات التى تجعلهم يستفيدون منها أقصى استفادة تعليميا ، وتهيئتهم لاستقبال البرامج ومتابعة دراسة محتواها عقب الاستماع اليها ..

وكثيرا ما تستخدم الاذاعة الداخلية فى المدارس والجامعات لما

لها من قدرة على تكبير الصوت وتوصيله الى كافة أرجاء المبانى الكبيرة وللأعداد الكبيرة من الطلبة والطالبات ، وتستخدم فى الاعلان عن حوادث مرتقبة وتعليمات جديدة وتوجيهات يومية والأنباء المحلية والعالمية وفى طابور الصباح وتتكون فى أبسط صورها من ميكروفون ومكبر صوت وسماعة • ويمكن ان تستغل الاذاعة الداخلية بتوصيلها بجراموفون أو راديو أو جهاز عرض أفلام سينمائية ناطقة أو جهاز تسجيل للصوت •

ولبلادنا العربية ظروف تدعو لاستخدام التسجيلات الصوتية بكثرة ونجاح فاللغة واحدة والمقررات المدرسية والجامعية متقاربة أو متشابهة والظروف الاجتماعية والطبيعية تكاد تكون متقاربة ويمكن أن يعد المعلم التسجيل بنفسه أو يحصل عليه جاهزا ومن التسجيلات الصوتية الجاهزة الأسطوانات مثل التى تستخدم فى تعليم اللغات الأجنبية والقصص والأناشيد والآيات والمطلوب هو التوسع فى استخدام هذه الوسائل التعليمية بصورة مؤثرة •

ثامنا — وسائل تعليمية أخرى :

وهنا يلزم الاهتمام والتركيز على انتاج وسائل تعليمية ثبتت صلاحيتها من الوجهة التعليمية ، لأنها تشوق المتعلم وتحيى المعانى وتوسع الخبرات وتساعد على الفهم وتعلم المهارات وتنمى الاتجاهات وتعالج اللفظية وتربى الذوق وتعدل السلوك وتستبعد الماضى وتسرع البطىء وتبطىء السريع وتقرب البعيد وتكبر الدقيق وتصغر الكبير وتشرح الغريب وتبرز المهم وتذلل التجريدات وتدعم وترسخ عملية التعلم :

البعد الاجتماعي في خطط التنمية
لماذا؟ ... وكيف؟

اعداد

د / صلاح الدين جوهر

تمهيد :

يقصد بالبعد الاجتماعي في أي خطة للتنمية التوجه أو مجموع التوجهات التي تنطلق منها الخطة وتعبر بها عن مدى وكيفية اهتمامها بالانسان ومجتمع المواطنين • وعلى هذا الأساس فان أي خطة للتنمية — حتى ولو كان اسمها « خطة اقتصادية » — يكون لها بعد اجتماعي يقدر المساحة التي يحتلها الانسان المواطن من اهتمام الخطة والمخطط• ولما كانت رفاهية المواطنين هي بيت القصيد والهدف في كل خطة للتنمية يصبح بديهيا أن يكون لكل خطة بعد اجتماعي ، غير أنه من الضروري أن ندرك الفوارق التي تميز وضع الانسان في الفكر الاقتصادي والتخطيطي المعاصر عن الفكر التخطيطي الكلاسيكي، فالمخطط الكلاسيكي كان يركز على دور الانسان كأداة من أدوات تنفيذ الخطة ومشكلة من مشكلات التعويق التي قد تصيب مسارها ، بينما يركز المخطط المعاصر على الانسان بوصفه صانع الاقتصاد ومحركه وهو الهدف والغاية من كل خطة • ولذلك فاننا نلاحظ أن الانسان يحتل مساحة أكبر من اهتمام المخطط عما كان عليه الحال في الماضي •

ويدرك المخطط المصري المعاصر أبعاد التحول من الاقتصاد المخطط الى اقتصاد السوق ، ويدرك كذلك الآثار التي سوف تترتب على هذا التحول على درجة الاستقرار والأمان الاجتماعي • وهناك أمور عديدة يدركها المخطط المصري وهي في جملتها تشكل ما يعرف بالبعد الاجتماعي في الفكر التخطيطي المعاصر • ومن بين هذا الذي يدركه المخطط ما يلي :

أولا : المدى المرتقب لتأثيرات برنامج التنمية فى الأحوال المعيشية للجماهير ، وكذلك التأثيرات المتوقعة لردود فعل الجماهير والتى قد تعوق جهود التنمية عن تحقيق أهدافها .

ثانيا : المكون الدافعى لدى جماهير الناس والذى يعبر عن مجموع دوافع المجتمع وجماعاته والتى يكون من نتائجها تحرك هذه الجماهير فى الاتجاهات المرغوبة فى برنامج التنمية أو فى عكس هذه الاتجاهات .

ثالثا المكون السلوكى لجماهير الناس والذى يتقرر فى ضوئه مصير كافة الجهود والأنشطة التى يخطط لها المخطط .

رابعا : المكون الفكرى والعقائدى لمسارات التغيير التى يراد احداثها فى النسيج الاجتماعى وما اذا كانت تتوافق مع المكون الفكرى والعقائدى للنسيج الاجتماعى .

خامسا : الاختيارات المفضلة اجتماعيا والتى تمثل أكبر التحديات التى يواجهها المخطط .

سادسا : مدى أهمية مشاركة الجماهير وتنظيماتها غير الحكومية فى صناعة القرارات التى تؤثر فى مصالح الجماهير وحياتها اليومية .

سابعا : الانعكاسات الاجتماعية غير المحسوبة للمتغيرات الاقتصادية والسياسية ، وهى بطبيعتها يصعب السيطرة الكاملة عليها وان كان ينبغى أخذها فى الاعتبار عند الاختيار بين مجموعة من الاجراءات أو البرامج البديلة المتاحة . وتتمثل خطورة هذه الانعكاسات والتى يدركها المخطط فى كونها :

(أ) ذات أثر بعيد فى مسارات جهود التنمية .
(ب) لا تزول سريعا بتغيير أو تعديل القرار الذى أوجدها .
(ج) صعبة الحساب والتقييم .
(د) عميقة الرسوخ وممتدة الأثر .

ثامنا : مدى تماسك النسيج الاجتماعى والذى يمكن أن يعوق أو ييسر التغييرات المراد حقنها فى المجتمع وفق قربها أو بعدها عن تطلعات الجماهير وطموحاتهم وتفضيلاتهم •

تاسعا : مدى عمق وانتشار المشكلات التى تعيشها قطاعات عريضة من السكان وبخاصة فى الريف •

دواعى اهتمام المخطط بالبعد الاجتماعى فى الخطة :

يدرك المخطط المصرى بحكم تجاربه الطويلة وبصيرته وتبصره فى الأحوال المعيشية للانسان المصرى أن هذا الانسان يستحق أن يوضع فى بؤرة اهتمام الدولة وعنايتها بسبب الاعتبارات الآتية :

أولا . ان التحول فى نظام الاقتصاد المصرى من اقتصاد مخطط مركزيا الى اقتصاد السوق قد أدى — ويؤدى — الى هزة فى هياكل العمالة المستقرة خلقت حالة من البطالة تتفاوت شدتها من قطاع الى قطاع ومن وقت الى آخر وفق السرعة الى يسير بها برنامج التحول الاقتصادى ووفق عوامل أخرى ترتبط ببرامج الاصلاح الاقتصادى التى تبنتها مصر منذ الثمانينيات • والبطالة أيا كان شكلها وأيا كان سببها تعتبر آفة اجتماعية خطيرة تؤدى — لو أغلقت — الى عواقب وخيمة قد يستحيل التخلص منها بالاجراءات العادية •

ثانيا : أن برنامج الاصلاح الاقتصادى الذى بدأته الدولة يتطلب ضمن ما يتطلب تقليص الدور الاقتصادى للحكومة ، وقد أدى هذا بدوره الى تقليل حجم المعروض من الوظائف فقلت فرص الخريجين الجدد فى الحصول على وظيفة تساعدهم على الحياة الكريمة وظهرت بوادر البطالة بينهم وأخذت فى الازدياد عاما بعد آخر وساعد على نموها أن الوظائف القليلة المتاحة تتطلب فيمن يشغلها أنواعا من المهارات والخبرات لا تتوفر فى الخريجين الجدد الذين تعلموا فى ظل الانفصام الموروث بين نظام التعليم وأسواق العمل ، وأصبح

الأمر يتطلب اعادة تعليم ـ أو تدريب ـ هؤلاء الخريجين لكى يصبحوا قادرين على تلبية متطلبات الوظائف الجديدة القليلة نسـبيا والتى لم يؤهلوا لهـا •

ثالثا : لقد تطلب برنامج الاصلاح الاقتصادى بعض الإصلاحات الضرورية فى الهياكل الإقتصادية كان من شأنها زيادة أسعار السلع والخدمات نتيجة التحول من التكلفة الاجتماعية لهذه السلع والخدمات الى تكلفتها الحقيقية التى لا تحتملها شرائح كبيرة من السكان محدودى الدخل وأصبح الأمـر يتطلب قيـام برنامج يوازى ويقلل من الآثار السلبية المترتبة على زيادة معدلات الأسعار •

رابعا : اذا كان مخططا فى التحول الاقتصادى الذى تعيشـه البلاد أن يصبح الانتاج شأن القطاع الخاص بصفة أساسية فان الدولة بمؤسساتها المختلفة تصبح مطالبـة بتوفير الخـدمات الأساسية التى تعتبر بمثابة البنية الأساسية الاجتماعية • وعليها أن تحفز القطـاع الخاص وجمعيات النشاط الأهلى على أن يكون لها نصيب فى هـذا المضـمار •

خامسا : قضية تفشى الأمية : تشير التقديرات الرسمية الى أن نسبة الأميين (فى فئة العمر ١٠ سنوات فأكثر) تقدر بحوالى ٤٤٪ فى عام ١٩٩٥ (٥٤٪ فى الريف ، ٣٢٪ فى الحضر) على مسـتوى الجمهورية ، وأن هذه النسبة سوف تصبح حوالى ٤٠٫٦٪ فى عام ٢٠٠٠ لو استمرت الزيادة فى أعداد الأمين بنفس معدلاتها الحالية واستمرت جهود مكافحة الأمية بنفس قوة الدفع المتواضعة الحـالية • وبدورنا فنحن لا نستطيع أن نتصور أنه سوف يكون فى مقدور مصر مواجهـة تحديات القرن الواحد والعشرين ولا الدخـول فى مجـال المنافسات الدولية التى تمليها روح العصر بينما أكثر من ٤٠٪ من سـكانها فى سن العمل أميون عاطلون أو أميون يقومون بأعمال هامشية ليس لهـا عائد اقتصادى يذكـر •

سادسا : قضية جمود الموروث الثقافى من عادات وقيم وتقاليد وأفكار أصبحت تهدد جهود التحديث وتقضى على الأمل فى احراز التقدم المأمول • وهذا لا يعنى بأى حال خلو هذا الموروث الثقافى من الايجابيات التى ينبغى الحفاظ عليها وتعميق الاستفادة منها عن طريق تخطيط ثقافى سليم يضع فى مقدمة أهدافه تحقيق التوازن والتكافل فى حياة الانسان والمجتمع بين الجوانب الثقافية والروحية والمادية •

سابعا : تدهور دور التعليم كطريق يؤدى الى الترقى الاجتماعى فبعد أن كان التعليم ضمانا للتوظف وتوفير مستوى مناسب ومعقول من الدخل فقد هذا الدور تدريجيا وأصبح بالنسبة للكثيرين من أبناء الشعب فى طبقاته المتوسطة والأدنى من المتوسطة أداة تعيد انتاج فقراء من نوع جديد وخطير على كيان المجتمع واستقراره • وهذا التدهور فى دور التعليم وتقلص هذا الدور فى الحراك الاجتماعى يرجع الى عدة أسباب متشابكة منها الاهتزاز فى نظام القيم التى توجه سلوكيات الناس وتوجهاتهم فى الحياة،ومنها كذلك ذلك الانفصام العميق بين مضمون التعليم فى مدارسنا وما تتطلبه أسواق العمل ، واذا أخذنا فى الاعتبار أن ما تتطلبه أسواق العمل ذاتها يمر بمرحلة تغير وعدم استقرار شديدين بسبب انفتاح البلاد على الأسواق العالمية بتكنولوجياتها المتطورة وتقلباتها السريعة نستطيع أن ندرك أن أنظمتنا التعليمية تحتاج الى هزة اصلاحية تطويرية عاجلة كى تستطيع البلاد الوصول الى شطئان الأمان وسط أمواج التنافس العالمى العاتية•

ثامنا : تعانى البلاد منذ زمن طويل أنواعا من الأمراض عرفت بالأمراض المتوطنة ، وخصص لمكافحة هذه الأمراض المتوطنة،اعتمادات مالية ضخمة سنة بعد أخرى حتى أمكن التغلب على معظمها والقضاء على بعضها نهائيا • ومع سياسة الانفتاح التى انتهجتها مصر منذ

الثمانينيات ورفع القيود عن التجارة الخارجية وعن السفر خارج البلاد ، ومع تفشى ظاهرة تلوث البيئة والتزايد الضخم فى أعداد السكان عرفت البلاد ألوانا من الأمراض تهدد سلامة المواطنين وتحط من كفاءتهم فى الانتاج • وقد نشطت الأجهزة والمؤسسات المسئولة عن حماية البيئة والانسان المصرى ، ونشطت كذلك الجهات المسئولة عن الوقاية والعلاج فى مكافحة وعلاج هذه الأمراض واستطاعت فى حالات كثيرة وقف انتشارها ونموها • وعلى الرغم من كل هذه الجهود فان حركة هذه الأمراض لم تتوقف وباتت تهدد الكيان البشرى ، الأمر الذى يتطلب المزيد من الجهد المنظم وحملات التوعية الصحية والغذائية حتى يمكن سد الثغرات التى تنفذ منها الأمراض الى البلاد •

تاسعا : أخذا بأسباب التقدم والتحديث انفتحت مصر اعلاميا على الثقافات الأجنبية • ولكى لا تطغى هذه الثقافات على عناصر الثقافة القومية كان ضروريا أن تدخل مصر حلبة التنافس الاعلامى الثقافى الدولى باعلام وطنى قوى يحفظ لمصر اسمها عاليا بين الدول ويدافع عن قضاياها المصيرية ويحصن ابناءها ضد التأثيرات الثقافية غير المرغوبة والواردة عبر وسائل الاعلام العصرية ، ومن ثم يصبح الاهتمام بالاعلام ضرورة تحتمها سلامة وأمن البلاد وجماهير المواطنين• ويضاف الى هذا أن الاعلام المعاصر بأجهزته وفنونه المتنوعة أصبح له أثر كبير واضح ودور كبير فى توعية الجماهير بالقضايا القومية المصيرية وفى تعبئة الجهود للعامل وفق ما تتطلبه المصلحة والأمانى القومية • ومن ثم أصبح يعتمد على وسائل الاعلام كثيرا فى جهود التنمية وحفز الجماهير على العمل لتحقيقها •

عاشرا : وتشير الاحصائيات الرسمية عن توزيع مؤسسات خدمات الرعاية الاجتماعية الى وجود فروقا كبيرة بين المحافظات فى حظ كل منها من هذه الخدمات • كما تشير نفس الاحصائيات الى وجود فروق

ضخمة بين الريف والحضر ، ويرتبط بهذه الحقائق تدنى أحوال المعيشة فى المناطق الأقل حظا فى خدمات الرعاية الاجتماعية حتى أصبحت تلك المناطق مناطق طرد سكانى بعكس ما تسعى اليه خطط التنمية •

التنمية البشرية كمدخل لتخطيط التنميـة :

التنمية البشرية فى أبسط معانيها تعنى تنمية قدرات الانسـان وطاقاته واستعداداته وتحسـين ظروفـه الحياتية لكى تتسـع دائرة اختياراته ويصبح قادرا على تحقيق ما يطمح اليه • والتنمية البشرية بهذا التعريف تبدو عملية فردية ولذلك يتعين وضعها فى اطارها الثقافى والمجتمعى لكى تصبح صالحة كمدخل لتخطيط التنمية •

ونحن نرى أن التنمية الاجتماعية هى المقابل المجتمعى للتنمية البشرية من منطلق اهتمامها بخلق النسيج الاجتمـاعى السليم الذى يتمكن فى اطاره كل فرد من تحقيق ذاته وتوسيع دائرة اختياراته فى الحياة بدون أن يصطدم باختيارات الآخرين ، وذلك عن طريق تنميـة القيم الاجتماعية الصحيحة وغرس العادات السلوكية الفردية والجماعية السليمة وتوفير القدوة الصالحة فى كل مجالات الحياة •

والانسان من منظور التنمية البشرية اما انسان حقق ذاته وأصبح قادرا على تحقيق آماله وتطلعاته والوصول الى ما يختاره فى الحياة ، أو انسان لم يتيسر له كل ذلك وأصبح غير قادر على تحقيق أى أمل من آماله فى الحياة ولا الوصول الى ما يتطلع اليه ، وبين هذا وذلك يوجد درجات عديدة من القدرة يتوزع عليها بنو البشر فى أى مجتمع •

هذا ويرتبط تحقيق الذات والقدرة على اختيار ما يتطلع اليه أى انسان بأمور ثلاثة فى حياته هى على وجه التحديد :

أولا : توافر الصحة الجسدية والنفسية مع الحيوية وطول العمر •

ثانيا : الالمـام بقدر كاف من المعرفة يساعد على شق الطـريق فى الحياة والتعامل مع الآخرين ومع الأشياء المتطورة •

ثالثا : توافــر مورد رزق كريم وكاف ومستمر •

هذا ويلاحظ أنه بالقدر الذى تتحقق به هذه المسائل المحــورية الثلاثة فى حياة الانسان فانه يستطيع أن يتحرر من الوهن والحاجــة والعوز ويصبح قادرا على الحصول على ما يريده ويختاره ، وهــذا هو المقصود باتساع دائرة اختيارات الانسان فى حياته •

وفى هذا الاطار من الفهم لابعــاد التنميــة البشرية فانه يمكن اتخاذها مدخلا لتخطيط التنمية عــلى المستويات القوميــة والاقليمية والمحلية ، وهذا هو ما نقترحه فى هذه الورقة •

ماذا يتطلب الآخذ باستراتيجية التنمية البشرية ؟ :

يتطلب الآخذ بالتنمية البشرية كاستراتيجية لتخطيط التنمية عدة أمــور منهــا ما يلى :

(أ) أن يصبح الانسان المواطن فى بؤرة اهتمــام المخطط وأن يتم تقييم واختيار برامج ومشروعات التنمية على أساس ما ينتظــر أن يحققه كل منها من نفع لهذا الانسان فى المدى الطويل والقصير •

(ب) أن يتغير أسلوب تقرير أولويات الاستثمار بحيث تقــرر هذه الأولوية على أساس ما يعود منها من نفع على الانسان المواطن•

(جـ) تحقيق أعلى قدر مستطاع من التكامل والتنسيق بين كافة قطاعات النشاط (صناعى ، زراعى ، خدمة ، ••• الخ) فى مراحــل التخطيط والتنفيــذ المختلفــة •

ومن المنظور التنظيمى فاننا نقترح ما يلى من أجل تحقيق التنمية البشرية فى مستوياتها القومية والاقليمية والمحلية :

١ ــ انشاء مجلس قومى للتنمية البشرية على مستوى الجمهورية على أن تتضمن اختصاصاته ما يلى :

ــ تحديد الأهداف القومية العامة للتنمية البشرية •

– رسم السياسات القومية العامة التى تؤدى الى تحقيق الأهداف العـــامة •

– اقرار الخطط الخاصة بالتنمية البشرية قوميا •

– التنسيق بين خطط وبرامــج التنمية البشرية الخاصة باقاليم مصــر التخطيطيــة •

– حفز وتنظيم المشاركة الجماهيرية فى برامج التنمية البشرية•

٢ – انشاء مجلس اقليمى للتنمية البشرية فى كل من أقاليم مصر التخطيطية ، ومجلس آخر محلى على مستوى كل محافظة تكون مهمتها مستوحاه من مهام المجلس القومى مع مراعاة اختلاف المستويات •

٣ – تهتم مجـــالس التنميـــة البشرية فى مستوياتها القوميـــة والأقليمية والمحلية بكافة البرامج والأنشطة الانمائيـــة ذات الصـــلة المباشرة برفاهية الانسان المواطن بما يحقق أهداف التنمية البشرية •
ويمكن أن تندرج هذه البرامج تحت أربعة محاور تنموية رئيسية :

(أ) برامج التعليم والتثقيف : •

وتتضمن برامج التعليم النظامى•والتثقيف العام وبرامج محـــو الأمية وبرامج الثقافة الدينية •

(ب) برامج الرعايـــة الصحية :

وتتضمن برامج رعاية الأمومة والطفـــولة ، وبرامــج مكافحـــة الأمراض والحميات ، وبرامج صحة البيئة ، وبرامج توفير مياه الشرب النقية والصرف الصحى ، وبرامج الرقابة على المواد الغذائية ، وبرامج الاسكان الصحى ، وبرامج التوعية الصحية •

(ج) برامج الرعاية الاجتمـــاعية :

وتتضمن خدمات الأسرة ، والدفـــاع الاجتمـــاعى ، والتأمينات الاجتماعية ، ورعاية الأحداث والقاصرات ، وبرامج التكافل الاجتماعى

(د) برامج التوظيف والعمــل :

وتتضمن برامج التدريب المهنى والحرفى ، وبرامج الصــندوق الاجتماعى للتنمية ، والتعاونيات الزراعية والانتاجية •

بعض المهام العاجلة أمام المجالس الاقليمية للتنمية البشرية :

رغم تعادل كافة المهام والأنشطة فى الأهمية بالنســبة للتنميــة البشرية الا اننا سوف نبرز فقط بعض تلك المهام دون البعض الآخــر وذلك لاننا نعتقد أن هذه المهام لها صفة الالحــاح وانه بدونهــا لن تستطيع البلاد ان تقطع شوطا بعيدا فى تحقيق الأهــداف الانمــائية المرجوة • وهذه المهام تمثل تحديات كبرى ينبغى أن تتصدى لها البلاد بوعى وايمان متجددين وبأساليب جديدة متطورة تقضى بها على الداء من منبعه • ومن هذه المهام العاجلة ما يلى :

أولا ــ القضــاء على الأميــة :

تفشى الأمية فى مصر يشكل عقبة كأداء فى طريق جهود التنميــة يلزم القضاء عليها حتى تكلل جهودنا بالنجاح الذى نبغيه • وللقضــاء على الأمية فى مصر فانه ينبغى العمل فى جبهتين فى آن واحد :

(أ) ســد منابع الأميــة :

وذلك عن طريق الاهتمام الكــافى بالتعليم الابتــدائى لتحقيق الغايات الآتية :

١ ــ رفع معدلات الاستيعاب بالتعليم الابتــدائى بزيادة عــدد المدارس والفصول حتى تستطيع مدارس هذه المرحلة استيعاب جميع الأطفال فى سن القبول بالمرحلة الابتدائية •

٢ ــ القضاء على أسباب تكرار الرسوب والتسرب من المدرسة الابتدائية قبــل الانتهاء من متطلباتها •

٣ — رفع مستويات الأداء وتحسين طرق التعليم بالمدرسة الابتدائية وخفض كثافة الفصول حتى يستطيع التلاميذ اتقان ما يتعلمونه .

(ب) العمل بجدية فى محو أمية الكبار (١٥ سنة فأكثر) :

عن طريق تخطيط جيد تتوافر فيه أهم الشروط التى تعين على تحقيق هدف محو الأمية والتى تتلخص فيما يلى :

١ — جذب المعلمين الاكفاء القادرين على العمل فى محو الأمية .

٢ — جذب الأميين وتشجيعهم على الانتظام فى برنامج محو الأمية حتى تتحقق أهدافه .

٣ — تطوير المناهج وطرق التدريس بما يلائم الأميين الكبار .

٤ — تطوير وتدعيم الدور الذى تقوم به الهيئات المسئولة عن محو الأمية .

٥ — تنظيم الدراسة وتحديد مواعيدها بشكل يشجع الدارسين على المواظبة والاستفادة .

٦ — توفير التمويل اللازم لاستمرار برنامج محو الأمية حتى تحقيق أهدافه .

٧ — تأكيد دور المشاركة الشعبية فى جهود محو الأمية عن طريق التنظيمات والمؤسسات والجمعيات الأهلية .

ثانيا — توفير الرعاية الصحية الشاملة :

خدمات الرعاية الصحية فى شكلها التقليدى لم تعد صالحة ولا كافية لضمان تمتع المواطنين جميعا بالمستوى الصحى والحيوى الضرورى . ولذلك ينبغى أن نطور فهمنا للرعاية الصحية بحيث يتسع ليشمل توفير المسكن الصحى، وتوفير مياه الشرب النقية، وتوفير الصرف

الصحى ، والحفاظ على سلامة البيئة ،بجانب التوعية الصحية والتوعية الغذائية • وبمثل هذا الأسلوب الشامل للرعاية الصحية نستطيع أن تحقق أهداف وغايات التنمية البشرية •

ثالثا ــ التوسع فى برامج تدريب وتشغيل شباب الخريجين :

ان تصاعد مشكلة البطالة بين الخريجين الجــدد يعــرض خطط وتطلعات التنمية للاجهاض ، ومن ثم يجب التركيز على علاجها قبــل أن تتفشى وتستعصى على العلاج • ومن النماذج الرائدة فى عــلاج البطالة بين الخريجين الجدد ما يقوم به ويخطط له الصندوق الاجتماعى للتنمية ، على انه ينبغى التفكير فى استراتيجيات ومداخل أخرى تتوائم مع ظروف ومتطلبات كل أقليم من أقاليم البلاد •

رابعا ــ تنشيط دور المشاركة الشعبية فى برامج تنميــة المجتمــع وبرامج التكافل الاجتماعى وبخاصة فى المناطق الريفية •

خامسا ــ التأكيد على وصول برامج ومشروعات التنمية البشرية الى كل بقعة مأهولة سكانيا بالشكل والحجم المناسبين •

خاتمــــة :

فى نهاية هذه الورقة نود أن نؤكد على أن التحدى الحقيقى أمام مصر كدولة نامية تمتد جذور حضارتها بعيدا فى اعماق التاريخ هو أن نجعل من التنمية تنمية مطردة ومتواصلة • ولكى يتحقق هذا الهــدف لابد من الاستعانة ببرنامج قوى متكامل للتنمية البشرية • هذا مــع الأخذ فى الاعتبار أن أهداف التنمية البشرية لا تتحقق بمجرد صياغتها فى تشريعات أو ترجمتها الى تعليمات وانما ينبغى أن تصدر مثل هذه التشريعات والتعليمات متضمنة تنظيم المشاركة الجماهيرية القوميــة والمحلية فى جميع برامج التنمية البشرية •

الوسائط التعليمية واستخدامها فى التربية الرياضية

(اعــداد / د· حامــد أنور الديب)
مدير عام التربية الرياضية والكشفية

الوسائط التعليمية أو الوسائل التعليمية أو وسائل الايضــاح أو الوسائل السمعية والبصرية كلها مسميات لا تخرج عن كونها مجــرد أدوات تساعدك كثيرا فى مهنتك فهى فضلا عن أنها تضفى على درسك وتدريبك حيوية ونشاطا وتشويقا توضح جوانب الدرس التى قد يعجز اللفظ عن ايضاحها اذ أنها تتخطى حدود الزمــان والمكان والأمكانات المــادية ·

كما توفر لتلاميذك الخبرات الحســية التى تعينهم عــلى الفهم والاستيعاب وتضفى على الدرس والنشاط الواقعية وتعين التلاميذ على زيادة نشاطهم الذاتى · وتضاعف من ايجابيتهم وفاعليتهم أثناء الدرس والنشاط ولا يعنى استخدامها اهمال العوامل والشروط الجيدة الأخرى اللازم توافرها فى الموقف التعليمى ·

استخدام الوسائط فى التربية الرياضية :

الوسائط التعليمية (الوسائل التعليمية / الايضاح ــ السمعية والبصرية ·····) أهمية كبــيرة فى هــذه الأونة فحينما يســتخدم المدرس أو المــدرب الوســيلة التعليمية الاستخدام السليم ويعرضها (لأى مسابقة أو مهارة أو طريقة أو خطة من الخطط الرياضية المختلفة) على التلاميذ بجانب الشرح اللفظى فلاشك فى انها ستؤدى الى تحقيق الهدف المنشود وهو تفهم واستيعاب التلاميذ للمهارة الحركية المطلوب تعليمهــا ·

وهناك ثلاث مراحل لاستخدام الوسائط التعليمية أو الوسيلة :

١ ـ الاعـداد لاستخدام الوسيلة •

٢ ـ تقـديم الوسـيلة •

٣ ـ التعقيب على الوسيلة •

أولا ـ الاعداد لاستخدام الوسيلة :

يجب أن يعد المدرس أو المدرب نفسه بأن يلم بكـل ما تشتمل عليه الوسيلة من معلومات ويجربها قبل الدرس ليكتشف ما قد يكـون بها من عيوب أو اظهـار بعض الصعاب التى تعترضه عنـد استخدامها فيمكن تداركها والعمل على تلافيها قبل عرضها على التلاميذ •

تحتاج بعض أنواع الوسائط التعليمية اعدادا خاصا للمكان الذى ستقدم فيه فعرض فيلم مثلا يحتاج الى ستائر للأظلام وشاشة للعرض وتيار كهربائى لتشغيل الجهاز وهكذا ••• وحينما يتم تقديم الوسيلة خارج حجرات الدراسـة لأى نوع من أنواع النشاط الرياضى فيجب على المدرس أن يتأكد من توافر جميع الظروف الضرورية للنجاح فى استخدام الوسيلة قبل تقديمها فى درسه •

* كما يجب على المدرس أن يعد تلاميـذه ويهيئهم للأستماع أو الرؤية قبل تقديم الوسيلة ببعض الأسئلة التمهيدية مثلا التى تدعوهم الى التفكير وتحفزهم للأهتمام وترقب العثور على أجابات لتلك الأسئلة•

ثانيا ـ تقـديم الوسـيلة :

يجب أن يراعى عند تقديم الوسيلة الآتى :

١ ـ أن تقـدم الوسيلة فى الوقت المناسب الذى يشعر فيـه التلاميذ بأنهم فى حاجة اليها •

٢ ـ يجب أن تكون ظاهرة لجميع التلاميذ •

٣ — أن يقوم المدرس بالشرح ويساهم فى المناقشة ويوجه نظر التلاميذ بما يراه مناسبا .

٤ — أن يشترك التلاميذ فى المناقشة ويجيبون على الأسئلة أو يقومون بعمل بعض النماذج للحركات الرياضية .

٥ — يجب أن تعاد عرض الوسيلة كلما كان ضروريا وقد تعرض عرضا بطيئا أو مجزءا كالأفلام المتحركة الرياضية .

٦ — مقارنة وتوضيح ما قد يوجد بين الوسيلة المعينة والأصل من فروق كما فى حالة النموذج المكبر أو المصغر .

٧ — الاستفادة مما فى الوسيلة من امكانات أو خصائص يمكن استخدامها فى الايضاح .

ثالثا — التعقيب على الوسيلة :

ان الانتهاء من تقديم الوسيلة لا يعنى أن الفائدة منها قد تحققت ولكن الفائدة من الوسيلة بما يعقبها من نشاط للتثبيت وبما تحتويه من خبرات ومن المهم بعد تقديم الوسيلة أن يعطى المدرس الفرصة التلاميذ ليسألوا ويناقشوا ويجربوا لاستيضاح الغامض عليهم من معلومات أو حركات رياضية وكذلك يوجه المدرس لهم الأسئلة ويطلب منهم عمل الحركة ليطمئن ويتأكد من نجاح الوسيلة فى تحقيق الغرض المنشود منها . الآتى بعض الصور الايجابية لما يمكن أن يقوم به التلاميذ من نشاط عقب تقديم الوسيلة .

(أ) كالقيام بتلخيص ما شاهدوه فى الوسيلة التعليمية .

(ب) القيام بعمل نموذج لأحد الحركات الرياضية التى شاهدها .

(ج) عمل رسوم معبرة عن الموضوع الذى شاهده .

(د) تسجيل المعلومات التى حصلوا عليها من خبرات فى الرحلة التعليمية التى قاموا بها .

(هـ) القيام برحلة بقصد الأسترداده من المعلومات حول موضوع معـــين ٠٠٠٠٠

متى تستخدم الوسائط التعليمية :

تستخدم الوسائط التعليمية فى :

أولا ــ البـــداية :

قبل شرح المعلومات الرياضية كتمهيد لموضوع الدرس ، وتفيد فى اثارة اهتمام التلاميذ وحب الأستطلاع وتهيئة أذهانهم لـــا سيأتى من شـــرح ٠

ثانيا ــ أثناء عرض موضوع الدرس :

وتفيد فى هذه الحالة فى الايضاح والتفهم والآثارة الأنتباه وتتبع الدرس وجعله مشوقا واظهار النقاط الهامة فى الموضـــوع وتشجيع المناقشة واشتراك التلاميذ الايجابى فى الموقف التعليمى ٠

ثالثا ــ فى النهـــاية :

لتلخيص الموضوع وامداد التلاميذ بموجز لـــا ذكر أثناء الدرس أو لتطبيق المعلومات التى ذكرت تطبيقا عمليا ٠

ويمكن تلخيص الوسائط التعليمية (المعينة ــ الايضاح ــ السمعية والبصرية) فى التربية الرياضية فى الآتى :

التعليم بواسطة الوسائط لايبنى على المبالغـــة التصويرية ولكن يبنى على وسائل محددة ملموسة والفكرة الواضحة عن الحركة تساعد على فهمها واتقانها ٠ واستخدام الوسائط التعليمية يســـاعد على أن يدرك اللاعب لسرعة العمـــل الذى يجب أن يؤديه اذ بالشرح اللفظى يمكن فهم الحركة البسيطة فقط ٠ وفى التربية الرياضية يصعب جدا أعطاء صورة واضحة بالشرح عن مهارة معقدة مثل (التصويب عـــلى

السلة بعد المحاورة أو عمل خداع أثناء التمرير أو طريقة تغيير اتجـاه أثناء المحاورة ... الخ) وسيكون الشرح طويلا جدا وسيستغرق وقتا نحن فى حاجة ماسة اليه ومع ذلك سوف لا نصل الى النتيجة المرجوة ففى الحالات المماثلة يجب تقديم نموذج عملى .

ان نجاح هذا العنصر كوسيلة تعليمية يتوقف على كيفية استغلاله وهو يستلزم عمل نموذج مصحوب بشرح وتحليل للحركة . واستخدام الوسائط التعليمية والبصرية فى تعلم ألوان النشاط الرياضى يقتضى استخدام مختلف الوسائط على نطاق واسع ويمكن تقديم أمثلة لهـذه الوسائط كمـا يلى : ـــ

مشاهدة مباريات أو نموذج للحركة ـــ دراسة الصور الفوتوغرافية ـــ والأفلام المتحركة والثابتة ـــ والرسومات ـــ والشرائح والنماذج ـــ واللوحات ـــ وأجهزة وأدوات رياضية والنماذج العلمية ـــ والاذاعة ـــ والتليفزيون والرحلات وهكذا من الوسائط التعليمية الأخرى ...

أهم ما يمكن أن يقال بخصوص هذا العنصر أنه يخلق تصـويرا حقيقيا واقعيا عن الحركة التى يجب على اللاعب أن يؤديها ...

تلخيص رسالة دكتوراه

عرض وتلخيص

أ٠د / صلاح الدين جوهر

العنوان : « التخطيط لتوفير التعليم الابتدائى للجميع فى مصر »

الباحث : سميحة على محمد مخلوف ـ مدرس مساعدد بكلية التربية ـ جامعة القاهرة

المعهد المانح للدرجة العلمية : معهد الدراسات والبحوث التربوية ـ جامعة القاهرة •

التاريخ : ١٩٩٥

يرجع اختيار موضوع البحث الى ما جاء بالدستور المصرى من أن التعليم حق لكل فرد تكفله الدولة (مادة ١٨) ، وأن محو الأمية واجب وطنى (مادة ٢١) ، ومن موافقة الدولة مع غيرها من دول العالم على ما جاء بالاعلان العالمى (تايلاند فى مارس ١٩٩٠) خاصا بالتربية للجميع والذى يؤكد على ضرورة تمكين كل شخص ، طفلا أم يافعا أم راشدا ، من الاستفادة من الفرص التربوية التى تصمم على نحو يلبى حاجاته الأساسية الى البقاء والى تنمية جميع قدراته •

وقد تحددت مشكلة البحث فى الأجابة عن تساؤلات ثلاثة هى :

١ ـ ما واقع التعليم الابتدائى فى مصر ومشكلاته ؟

٢ ـ ما واقع مشكلة الأمية فى مصر ؟

٣ ـ ما التخطيط المناسب لتوفير التعليم الابتدائى للجميع فى مصر ؟

وللأجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بفحص التطوير التاريخي للتعليم الابتدائى فى مصر واستطاعت التعرف على أهم مشكلاته التى بلورتها حول ثلاثة محاور هى :

١ ـ مدى تحقيق الاستيعاب الكامل وانعكاسها على مشكلة الأمية .

٢ ـ مشكلة الرسوب والتسرب وانعكاسها على مشكلة الأمية .

٣ ـ انخفاض المستوى التعليمى وانعكاسه على مشكلة الأمية .

وأبرزت أهم العوامل التى تعوق تحقيق الاستيعاب الكامل وتؤدى الى الرسوب والتسرب وانخفاض مستوى التعليم الابتدائى .

وللأجابة عن السؤال الثانى قامت الباحثة بفحص التطور التاريخى لمشكلة الأمية فى مصر والجهود المبذولة للقضاء عليها منذ عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٩٤ ، واستطاعت أن تبرز أهم المعوقات التى أدت الى استفحال المشكلة .

وللاجابة عن السؤال الثالث قامت الباحثة بدراسة ميدانية للتعرف على آراء مجموعة من علماء التربية وخبرائها وبعض الخبراء العاملين فى مجال محو الأمية حول مشكلات التعليم الابتدائى فى مصر ومشكلات محو الأمية وما يقترحونه من مقترحات من أجل القضاء على الأمية .

وقد استخدمت فى جمع هذه المعلومات أسلوب دلفاى فى ثلاث دورات تحددت أهدافها فيما يلى :

الدورة الأولى :

وتتكون الاستمارة الخاصة بها من قسمين ، يختص القسم الأول منها بمجال التعليم الابتدائى ، بينما يختص القسم الثانى بمجال محو الأمية .

وطلب من الخبراء وضع تصورهم للحلول والبدائل المناسبة لمعالجة مشكلات التعليم الابتدائى التى تتصل بمحاور ثلاثة هى :

١ ـ عدم تحقيق الاستيعاب الكامل •

٢ ـ الفقد التربوى المتمثل فى الرسوب والتسرب •

٣ ـ انخفاض مستوى التعليم الابتدائى •

وتضمن القسم الأول كذلك سؤالا عن كيفيـــة تمـــويل التعليم الابتدائى للقضاء على مشكلاته التى تتصل بتلك المحاور الثلاثة •

أما القسم الثانى من الاستمارة فيتكون من سبعة بنـــود ترتبط بالمعلم ، والأمى ، والمنهج ، وطرق التقويم ، وتنظيم الدراسة ، وتنظيم الادارة ، وطرق توفير التمويل المناسب من أجل القضاء على الأمية ، وطلب من الخبراء وضع تصور واقتراح الحلول والبدائل التى تعالج كلا من البنود السبعة المذكورة •

الـــدورة الثانية :

وتتضمن الاستمارة الخاصة قسمين ، قسم خاص بمجال التعليم الابتدائى والقسم الثانى خاص بمجال محو الأمية • وطرحت الباحثـــة الحلول والمقترحات والبدائل التى تحصلت عليهـــا بين اجابات الدورة الأولى وذلك بهدف الوصول الى اتفاق بشأنها •

الدورة الثـــالثة :

وكان الهدف منها التعرف على أهميـــة البدائل والحلول المقترحة فى الدورة الثانية وكذلك ترتيب هذه الحلول وفق أهميتها •

ومن مجموع المعلومات التى توصلت اليهـــا الباحثة توصلت الى بناء نموذج تخطيطى يتكون من قسمين رئيسيين :

القســم الأول :

ويهدف الى سد منابع الأمية بالاهتمام بالتعليم الابتدائى للفئــة العمرية (٦ ــ ١٤ سنة) عن طريق اقتراح حلول واجراءات توصلت اليها بالبحث ويعتقــد أن لها انعكاسا على مشــكلة الأميــة فى ثلاثة محــــاور : ــ

١ ــ عدم تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال فى سن الالزام •
٢ ــ ارتفاع نسب الفقد التربوى المتمثل فى الرسوب والتسرب•
٣ ــ انخفاض مستوى التعليم الكيفى •

القســم الثانى :

يهدف الى محو أمية الكبار (١٥ سنة فأكثر) عن طريق المقترحات والآراء التى توصلت اليها الباحثة فى الدراسة الميدانية مجمعــة فى ســبعة مجــالات :

١ ــ جذب المعلمين الصالحين للتدريس فى حقل محو الأمية •
٢ ــ جذب الدارسين وحثهم على الالتحاق بفصول محو الأمية•
٣ ــ تطــوير المنــاهج •
٤ ــ اختيار الطرق والأساليب التنظيمية المناسبة •
٥ ــ التنظيم المناسب للدراســة •
٦ ــ تطوير طرق التقديم •
٧ ــ توفير التمــويل اللازم •

التعليم وحقوق الإنسان فى مصر

عرض وتلخيص
د. / كمال حامد مغيث

يتناول هذا الملخص عرضا لأهم المحاور التى وردت فى دراسة قدمت للباحث فى المؤتمر الأفريقى الثانى لتعليم حقوق الانسان الذى عقد فى القاهرة فى الفترة من ٢٥ ـ ٢٩ سبتمبر ١٩٩٥م وتتمثل أهم المحاور فيما يلى :

أولا : يشير البحث الى أن المجتمعات الانسانية شهدت ألوانا من التفاوت والتمايز على أسس مختلفة طبقية أو عرقية أو جنسية أو دينية، حيث ارتبط بهذا التفاوت سعى أصحاب الوضع الأفضل الى الحصول على القدر الأعظم من الحقوق والامتيازات وتحميل أصحاب الوضع الأدنى بأكبر قدر من الواجبات والحرمان من الحقوق .

ويتناول البحث آثر ثورة كوبر نيكوس على اعادة النظر فى الأسس الأيديولوجية التى يقوم عليها عالم العصور الوسطى ومنها نظرته الى الانسان ، حيث تأسست الرؤية الجديدة على النظر الواقعى والموضوعى لمختلف الظواهر ومنها الانسان .

وهكذا استقر فى الفكر الانسانى أن البشر جميعا متساوون من الناحية العلمية [البيولوجية والتشريحية] بدون تمييز بين المؤمنين والكفار ، أو بين الأغنياء والفقراء ، أو بين السادة والعبيد ، أو بين السود والبيض . وقد كانت تلك الثورة هى الأساس الذى بنى عليه مفكرو العصر الحديث رؤيتهم لحقوق الانسان فى مواجهة المجتمعات الطبقية . ونظم الحكم الأبوية القائمة . ومن ثم فان مفهوم الانسان نفسه هو حصيلة جهاد طويل ضد الظلم والاستغلال .

ثانيا : يتناول البحث فى هذا الجزء ، حقـوق الانسـان وموقع التعليم فيها ، حيث تعد هذه الحقوق أساسا لضمان كرامـة واحترام جميع الأفراد فى المجتمع الانسانى ، ثم حق الانسان فى التعليم فى الاعلان العالمى لحقوق الانسان سـنة ١٩٤٨ ، ثم فى العهـد الدولى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، والعهد الدولى للحقـوق المدنية والسياسية ثم حق التعليم فى الميثاق الأفريقى لحقوق الانسان، والميثاق العربى لحقوق الانسان •

ثالثا : يتناول هذا الجزء تطور حق الانسان المصرى فى التعليم، ذلك الحق الذى ظهر فى العصر الحديث فى ظل تنامى الفكرة القومية فى القـرن الثامن عشر • حيث كان توفير التعليم لكل الأطفـال لفترة زمنية معينة ووفق مناهج دراسية محددة أداة لخلق مواطنين يكـون انتماؤهم لوطنهم انتماء يتجاوز انتماءهم لفئاتهم الاجتماعية ومهنهم ودياناتهم وذلك فى اطار الوطن الواحد • وقد شـملت صـياغة ذلك التعليم القومى توحيد سن الدخول الى المدرسـة وتوحيـد المناهج الدراسية وتحقيق الالزام والمجانية وخاصة فى المراحـل الأولى من التعليم وقد ظهر ذلك التعليم القومى فى أول الأمر فى فرنسـا • أما فى مصر فقد ظهر ذلك التعليم القومى لأول مرة فى عهد محمـد على [١٨٠٥ ـ ١٨٤٨] غير أنه لم يؤد الى توفير حق التعليم لجميع أفراد الشعب حيث ارتبط التعليم فى عهد محمد على بتوفير الكوادر الفنيـة لطموحاته التوسعية وجهازه الادارى ، وآلته العسكرية •

وبدأ الاهتمام بنشر التعليم وتعميمه فى عهد الخـديو اسماعيل [١٨٦٣ / ١٨٧٩] غير أن الاحتـلال البريطانى سـنة ١٨٨٢ سرعان ما أجهض تلك النهضة ، وقد تلازمت المطالبة بالجلاء والاستقلال مـع المطالبة بتوفير حق التعليم للمواطنين، وخاصة الفقراء فى فترة الاحتلال البريطانى ، واهتمت مختلف أحزاب الحركة الوطنية بجعل التعليم أحد

أهم أولوياتها • وبعد ثورة سنة ١٩١٩ وعرف التعليم الاجبارى والالزامى طريقه الى الدستور لأول مرة سنة ١٩٢٣ ، الذى نص على أن التعليم الأولى تعليم الزامى •

ومع قيام ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ بقيادة جمال عبد الناصر ، واتجاهها نحو تحقيق الاستقلال الاقتصادى والتنمية ، وسعيها نحو تحقيق العدل الاجتماعى ورفع مستوى معيشة الطبقات الفقيرة • قررت مجانية التعليم العالى والجامعى ليصبح التعليم فى مصر بالمجان ، وذلك فى جميع مراحله وبجميع أنواعه •

وهكذا أصبح التعليم فى مصر حقا أصيلا من حقوق الانسان يكفله الدستور والقانون لجميع أبناء الشعب بصرف النظر عن طبقاتهم الاجتماعية وعقائدهم وقدرتهم المادية • غير أنه بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣ بدأت الدولة فى تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى والخصخصة التى فتحت الباب أمام رؤوس الأموال الأجنبية وأطلقت العنان للرأسمالية الطفيلية وأدت الى اتساع هوة التفاوت الطبقى • وسمحت الدولة بفتح المدارس ومعاهد التعليم الخاصة ، وارتفعت الأصوات التى تطالب ببيع الخدمات التعليمية للقادرين على دفع تكلفتها المادية ، وهو الأمر الذى ألقى بظلاله على حق الانسان المصرى فى التعليم •

رابعا : حق الانسان المصرى فى التعليم فى أواخر القرن العشرين ، يتناول هذا الجزء السياسات الاقتصادية والاجتماعية للدولة والتى تعتمد على الاسراع بعمليات الخصخصة واطلاق العنان لقوانين السوق وآليات العرض والطلب حتى فيما يتصل بالثقافة والصحة والتعليم • الأمر الذى راح يهدد بصفة مستمرة حق الانسان المصرى فى التعليم وخاصة بين الطبقات الفقيرة •

ففى التعليم العام : لا تستوعب المدارس الابتدائية سوى ٨٤٪

من الأطفال فى سن الزام بنسبة ٨٧٪ للذكور ، و ٧٩٪ للاناث . كما يتسرب من المدرسة الابتدائية ما يزيد على ٢٠٪ من التلاميذ ، ويشير هذا الجزء الى العلاقة الأكيدة بين متوسط الدخل السنوى ومعدل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

وتأخذ نسب الطلاب فى الانخفاض كلما تقدمنا فى السلم التعليمى حيث تتراوح تلك النسبة بين ٨٥٪ فى المدرسة الاعدادية ، و١٦٪ فى الثانوى العام و٣٠٪ للتعليم الفنى ، وتتراوح نسب الطلاب فى التعليم العالى بين ١٩٪ و ١٢٪ من عدد السكان فى الفئة العمرية ١٨ — ٢٣ سنة .

ويشير هذا الجزء أيضا الى أثر سياسة استعادة التكلفة على التحاق الطلاب بمؤسسات التعليم ، حيث لن يتمكن من الالتحاق بالتعليم العالى سوى ٣٠٪ من عدد الطلاب المقيدين بالتعليم العالى حاليا . اذا ما قررت الدولة استرداد ١٠٪ فقط من جملة تكلفة الطالب.

وفى تعليم المرأة أشار البحث الى انخفاض أعداد الاناث الملتحقين بالتعليم بالمقارنة بأعداد الذكور وذلك فى جميع مراحل التعليم وفى جميع أنواعه بلا استثناء .

وفى تعليم الأطفال فيما قبل سن المدرسة الابتدائية أشار البحث الى وجود مرحلة رياض الأطفال خارج السلم التعليمى مما أدى الى عدم الاهتمام بتلك المرحلة ، بحيث أصبحت رياض الأطفال تضم ما لا يتجاوز ٨٪ من عدد الأطفال فى سن ٤ — ٦ سنوات .

ثم تناول هذا الجزء كذلك أشكالا متنوعة من التمييز فى مجال التعلم ، حيث تتبلور بصفة مستمرة مدارس تعليم الفقراء ومدارس تعليم الأثرياء ، كما يوجد شكل آخر من أشكال التمييز فى التعليم على أسس دينية حيث يقتصر التعليم الدينى الأزهرى على قبول طلاب

من المسلمين فقط وهو يضم سلما تعليميا موازيا للتعليم الرسمى يمتد منذ رياض الأطفال حتى الجامعة والدراسات العليا ، وهو يضم ما يصل الى ٩٪ من جملة طلاب التعليم العام فى مصر .

ثم أشار هذا الجزء الى تعليم المعوقين . حيث نصت كثير من وثائق حقوق الانسان على حق الطفل المعوق فى التعليم مما يساعد على قدرته فى الاندماج بالمجتمع . ورغم ذلك فان تعليم المعوقين لاينال الا أقل اهتمام — فمن بين أكثر من (٨٠٠) ألف طفل معاق لاتضم المدارس سوى (١٧) ألف معاق أى أقل من ٢٪ فقط من جملة المعوقين من الأطفال .

كما أشار البحث الى أثر الظروف الاقتصادية وخاصة ظاهرة البطالة التى تتفاقم يوما بعد يوم حتى وصلت الى حوالى ٢٠٪ من السكان فى سن العمل .. ولا شك أن هذا ينعكس على تناقص الدافعية نحو الالتحاق بالتعليم بين الطبقات الفقيرة .

خامسا : معوقات موضوعية لتعليم حقوق الانسان . حيث أشار البحث الى تلك المعوقات التى تأتى من داخل النظام التعليمى نفسه حيث تؤدى العملية التعليمية الى تأكيد السلطة الأبوية ، وقمع الحرية والابداع والمشاركة فى نفوس التلاميذ . مما ينعكس على انخفاض المشاركة السياسية للشباب من طلبة الجامعات . كما توجد فى المناهج الدراسية أشكال من التمييز بين الرجل والمرأة وبين المسلمين والأقباط . وأخيرا تعد المعونات الأجنبية فى التعليم أحد معوقات حق الانسان فى التعليم حيث تدعم سياسات تعليمية تتفق وسياسات الدول المانحة ولا تدعم حقوق الانسان فى التعليم فى مصر .

وانتهى البحث بقائمة من المراجع شملت العديد من المراجع العربية والأجنبية .

الحديث النبوى وعلم النفس

ألف الأستاذ الدكتور محمد عثمان نجاتى أستاذ علم النفس كتابه (الحديث النبوى وعلم النفس) ليلقى الأضواء على علم النفس الحديث من خلال الأحاديث النبوية الشريفة وليرينا كيف سبق الاسلام الغرب بأربعة عشر قرنا فى معرفة النفس البشرية ودوافع السلوك فيها وكيفية السيطرة على هذه الدوافع المختلفة — حتى يمكن للمسلم أن يؤدى واجبه ويحقق رسالته .

وعن دوافع السلوك فى الحديث النبوى يتحدث المؤلف عن أن للانسان فى هذه الحياة دوافع كثيرة منها ما هو أساس مثل الطعام والشراب ، ومنها ما هو ضرورى لتحقيق أمنه النفسى ، ومنها حاجات فسيولوجية مثل الجوع والعطش ، ومنها ما هو نفسى يتعلق بالأمن النفسى والطمأنينة .

ودوافع حفظ الذات : وتكون فى الطعام والشراب والسكن والزواج وفى ذلك يقول النبى — ﷺ — : « ليس لابن آدم حق فى سوى هذه الخصال : بيت يسكنه ، وثوب يوارى به عورته ، وجلف الخبز والماء » . « الجلف : الخبز وحده لا ادام معه » — رواه الترمذى وأحمد .

ويقول : « من كان لنا عاملا فليكتسب زوجته ، فان لم يكن له خادم فليكتسب خادما ، فان لم يكن له مسكنا فليكتسب مسكنا » — رواه أبو داود .

(*) تلخيص الاستاذ على القاضى .

والجنس والأمومة : كما يقول المؤلف يمثلان بقاء النوع ـ فالذكر والأنثى كل منهما ينجذب نحو الآخر ، فتتكون الأسرة ويحدث التناسل والعلاقة بين الزوجين علاقة مودة ورحمة ، والصلة بينهما ترتفع الى مستوى العبادة ، ويظهر ذلك فى قول النبى ـ ﷺ ـ « وفى بضع أحدكم صدقة » رواه مسلم وفى قوله : « من أراد أن يلقى الله طاهرا مطهرا فليتزوج الحرائر » رواه ابن ماجه .

دوافـــع النفـــس

أما الدوافع النفسية والروحية : فتظهر كما يقول الدكتور محمد عثمان فى دافع التدين وفى الحديث الشريف (ما من مولود الا ويولد على الفطرة) رواه الشيخان .

ودافع التنافس : يكون محمودا اذا كان فى تقوى الله تعـالى . ويكون مذموما اذا كان فى غير ذلك وقد وضح النبى ـ ﷺ ـ للمسلمين خطر التنافس فى الخير فقال : « فوالله ما الفقر أخشى عليـكم ولكن أخشى عليكم الدنيا أن تنافسوها فتهلكوا » رواه البخارى .

وفى النفس البشرية دافع التملك : وقد بين الرسول ـ ﷺ ـ دافع التملك عند الانسان وحذر من أن يسير فى غير الطـريق السليم فقال : « لو كان لابن آدم واديان من ذهب ، لأحب أن يكون له ثالث ، ولا يملأ جوف ابن آدم الا التراب ويتـوب الله على من تاب » رواه الشيخان .

ويلاحظ أن هناك علاقة بين الدافع والانفعال وقد أشار الى ذلك النبى ـ ﷺ ـ فى قوله : « للصائم فرحتان فرحة عند فطره وفرحـة عند لقاء ربه » رواه النســائى .

طريق السيطرة على الدوافع

ولابد للانسان السوى كما يقول المؤلف من السيطرة عن الدوافع وهى تكون اسلاميا عن طريق الاشباع الحلال والذى وضحه النبى ــ ﷺ ــ فى قوله : « يأيها الناس ان الله تعالى طيب لا يقبل الا طيبا ، وان الله تعالى أمر المؤمنين بما أمر به المرسلين ، فقال :

« يأيها الذين آمنوا كلوا من طيبات ما رزقناكم ».

سورة البقرة ــ آية : ١٧٢

ثم ذكر الرجل يطيل الشعر ، أشعث أغبر يمد يديه الى السماء : يارب يارب ومطعمه حرام ومشربه حرام وملبسه حرام وغذى بالحرام فأنى يستجاب له ؟ رواه مسلم والترمذى .

ولكن هذا الاشباع الحلال يحتاج الى التنظيم بعدم الاسراف فى اشباع يقول النبى ــ ﷺ ــ : « كلوا واشربوا والبسوا وتصدقوا فى غير اسراف ولا مخيلة » رواه البخارى .

ويقول : « اطعام الاثنين كافى الثلاثة ، وطعام الثلاثة كافى الأربعة » رواه الشيخان .

والسيطرة على الدافع الجنسى تكون عن طريق الزواج المبكر والألعاب الرياضية والأنشطة يقول النبى ــ ﷺ ــ : « يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج فانه أغض للبصر وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فانه له وجاء » رواه الشيخان والترمذى . ويقول فى الاختيار : « اذا خطب اليكم من ترضون خلقه ودينه فزوجوه الا تفعلوه تكن فتنة فى الأرض وفساد كبير » رواه الترمذى .

وقد بين النبى — ﷺ — أهمية السيطرة على الدوافع فى المجتمع الاسلامى حتى يعيش فى آمن وسلام ومودة فقال : « لا يحل لمسلم أن يروع مسلما » رواه أبو داود •

ونهى عن السخرية والغيبة والغش وأكل أموال الناس بالباطل أو اراقة الدماء فقال : « المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده والمهاجر من هجر ما نهى الله عنه » رواه الشيخان •

وقال : « ليس المسلم بطعان ولا لعان ولا فاحش ولا بذىء » رواه الترمذى •

وقال : « لا يدخل الجنة نمام » رواه مسلم •

فى بنـــاء الشخصيــة

فى الكتاب الذى بين أيدينا يتحدث مؤلفه الدكتور محمد عثمان نجاتى أستاذ علم النفس بجامعتى القاهرة والكويت عن الشخصية فى الحديث الشريف يقول الانسان يدرك بنظرته الحلال والحرام والخير والشر ، فعن وابصة بن معبد قال : « أتيت رسول الله — ﷺ — فقال : جئت تسأل عن البر ؟ قلت نعم قال : استفت قلبك ، البر ما اطمأنت اليه النفس واطمأن اليه القلب والاثم ما حاك فى النفس وتردد فى الصدر وان افتاك الناس وأفتوك » رواه احمد والدارمى •

ولكل من البدن والروح حاجات تتطلب الاشباع • ولابد من الموازنة بين الجانبين والاسلام يقر ترك بعض التكاليف اذا كان فى أدائها ضرر بالبدن ويعتبر العمل عبادة •

ويلاحظ أن هناك فروقا فردية تظهر فى قول النبى — ﷺ — : « الناس معادن كمعادن الفضة والذهب خيارهم فى الجاهلية خيارهم فى الاسلام اذا فقهوا » رواه الشيخان •

وعن أبى هريرة أن النبى ـ ﷺ ـ قال :«ما نهيتكم عنه فاجتنبوه وما أمرتكم به فافعلوا منه ما استطعتم » رواه الشيخان .

ثم يتحدث المؤلف عن الفروق بين الناس فى الذكاء فيقول : والناس يختلفون فى الذكاء فمنهم متوسط الذكاء ومنهم النابغون والعباقرة ، ومنهم الضعاف ، وهكذا فعن أبى موسى الأشعرى أن الرسول ـ ﷺ ـ قال : « مثل ما بعثنى الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضا فكان منها طائفة طيبة قبلت الماء فانبتت الكلأ والعشب الكثير ، وكان منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا ، وأصاب طائفة منها أخرى انما هى قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ ، فذلك مثل من فقه فى دين الله فنفعه ما بعثنى به من العلم . ومثل من لم يرفع بذلك رأسا ولم يقبل هدى الله الذى أرسلت به » رواه الشيخان .

وروى عن النبى ﷺ أنه قال : « نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ، ونكلمهم على قدر عقولهم » رواه أبو ذر .

والاستثارة الانفعالية فيها فروق كثيرة بين الناس ، ويوضح هذا الحديث الذى رواه أبو سعيد الخدرى عن رسول الله ـ ﷺ ـ حيث قال : « ألا وان منهم : أى بنى آدم ـ البطىء الفهم والغضب سريع الفىء ومنهم سريع الغضب سريع الفىء فتلك بتلك » ألا وان منهم سريع الغضب بطىء الفىء ألا وخيرهم بطىء الغضب سريع الفىء ، وشرهم سريع الغضب بطىء الفىء » رواه الترمذى .

ويلاحظ أن عاملى الوراثة والبيئة يتفاعلان معا فى ايجاد الفروق فى السمات الانسانية .

الوراثة والبيئة والصداقة

أثر الوراثة : والكتاب يتحدث عن أثر الوراثة التى بينها الحديث الشريف الذى رواه أبو هريرة قال : (جاء رجل من بنى فزارة الى النبى ــ ﷺ ــ فقال : ان امرأتى ولدت لى غلاما أسود ! فقال له : هل لك من ابل ؟ قال : نعم . قال : فما لونها ؟ قال : حمر قال : هل من أورق ؟ قال : ان فيها أورقا . قال : فأنى ذلك ؟ قال : عسى أن يكون قد نزعه عرق قال : وهذا عسى أن يكون نزعه عرقه) رواه الشيخان .

ولذلك يقول النبى ــ ﷺ ــ : « تخيروا لنطفكم فان العرق دساس » رواه ماجه .

والبيئة التى يعيش فيها الانسان لها آثار مختلفة فى حياته وفى تفكيره وفى سلوكه ، ويبين هذا الحديث الشريف الذى رواه الشيخان: « ما من مولود الا ويولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه » .

ويقول فى الحديث الذى رواه الترمذى وابن ماجه وأبو داود « تنكح المرء لأربع لمالها ولجمالها ولحسبها ولدينها ، فأظفر بذات الدين تربت يداك » .

والأصدقاء الذين يعيش الانسان بينهم ويخالطهم معهم يؤثرون فيهم ، ويبين هذا قول النبى ــ ﷺ ــ : « انما مثل الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير فحامل المسك اما أن يحذيك واما أن تبتاع منه ، واما أن تشم فيه رائحة طيبة ، ونافخ الكير اما أن يحرق ثيابك ، واما أن تجد فيه ريحا خبيثة » رواه الشيخان .

ويقول النبى - ﷺ - « المرء على دين خليله فلينظر أحـدكم من يخالل » رواه أبو داود والترمذى .

وروى مسلم وأحمد عن حذيفة أن النبى - ﷺ - قال : «تعرض الفتن على القلوب عودا عودا فأى قلب أشربها نكت فيـه نكتة سوداء وأى قلب أنكرها نكت فيه نكتة بيضاء حتى تصير على قلبين : قلب مثل الصفا فلا يضره شيء ما دامت السموات والأرض ، والآخـر أسـود كالكوز مجخيا لا يعرف معروفا ولا ينكر منكرا الا ما أشرب من حواة» .

أنمـــاط الشـــخصية

والقلوب تختلف من انسان الى انسان آخر مما يدل على اختلاف انماط الشخصيات المختلفة . وقـد بين ذلك الرسـول - ﷺ - فى الحديث الذى رواه أحمد حيث قال : « القلوب أربعة قلب اجرد مثـل السراج يزهر ، وقلب أغلـف مربوط على غـلافة وقلب منكوس وقلب مفصح ، فأما القلب المجرد فقلب المؤمن سراجه فى نوره ، وأما القلب الأغلف ، فقلب الكافر ، وأما القلب المنكوس فقلب المنـافق عـرف ثم انكر وأما القلب المفصح فقلب فيه ايمان وفيه نفاق فمثل الايمان فيـه كمثل البقلة يمدها المـاء الطيب ، ومثل النفاق فيه كمثل القرحة يمدها القيح والدم ، فأى المرتين غلبت على الأخرى غلبت عليه »

مقيـــاس التفاضـــل

والمؤمن صنفان كما يؤكد صاحب الكتاب : فمؤمن تقى ومؤمن فاجر وفى ذلك يقـول النبى - ﷺ - فى الحـديث الذى رواه أبو داود والترمذى : (ان الله قد أذهب عنكم غيبة الجاهلية وفخرها بالآبـاء مؤمن تقى ومؤمن فاجر ، فأنتم بنو آدم وآدم من تراب) .

وهناك تقسيم آخر فى الحديث الذى رواه الترمذىعن أبى سعيد

الخدرى : « الا ان بنى آدم خلقوا على طبقات شتى ، فمنهم من يولد مؤمنا ويحيا مؤمنا ويموت مؤمنا ومنهم من يولد كافرا ويحيا كافرا ويموت كافرا ، ومنهم من يولد مؤمنا ويحيا مؤمنا ويموت كافرا ، ومنهم من يولد كافرا ويحيا كافرا ويموت مؤمنا » .

ولكل أمة من الأمم عناصر لتقويم شخصية الفرد فيها ، والحضارة الاسلامية تجعل الايمان بالله تعالى والإلتزام بمنهجه هو الأساس فى تقويم شخصية المسلم وفى ذلك يقول الله تعالى :

« ان أكرمكم عند الله أتقاكم » .

سورة الحجرات — آية : ١٣

وفى الحديث الشريف الذى رواه أحمد : « يأيها الناس أن ربكم واحد وان أباكم واحد لا فضل لعربى على أعجمى ولا لأعجمى على عربى الا بالتقوى » .

وعن عقبة بن عامر أن النبى — ﷺ — قال : « ليس لأحد على أحد فضل الا بدين أو تقوى » رواه أحمد .

وقد سئل النبى — ﷺ — من أكرم الناس ؟ قال « اتقاهم » رواهم مسلم وابن ماجه وقال : « ان الله لا ينظر الى صوركم وأموالكم ولكن ينظر الى قلوبكم وأعمالكم » رواه مسلم وابن ماجة .

فى الصحة النفسية

والصحة النفسية تظهر فى التوافق النفسى والتوافق الاجتماعى والتكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات المختلفة التى تطرأ عادة على الانسان مع الإحساس الأيجابى بالسعادة والكفاية .

هذا ما أكد عليه مؤلف الكتاب الدكتور محمد عثمان نجاتى .

ثم قال : ومن مؤشرات الصحة النفسية : أن يشعر الفـرد بالأمن النفسى ، وأن يتقبل ذاته ، ويشعر بقيمته فردا فى مجتمع ، وأن يدرك قدراته ، وأن يتقبل نفسه ، ويتقبل الآخرين ، ويتقبل الفـروق فيمـا بينهم وفيما بينهم وبين نفسه ، وأن يكون ناجحا فى ايجاد عـلاقات فعالة مع غيره وأن يكون متكامل الشخصية .

ومن مؤشرات الصحة النفسية ايضا : فى الجانب الروحى : أداء الشعائر وقبول قضاء الله تعالى واشباع الحاجات المختلفة بالطـريق الحلال وذكر الله تعالى فى القول والاتجاه والعمل .

وفى الجانب النفسى : الصدق مع النفس وسلامة الصـدر من الحقد والحسد وقبول الذات والابتعاد عن الكبرياء والغرور والاسراف والتبذير والتشاؤم وسعة الصدر وضبط النفس .

وفى الجانب الاجتماعى : حب الوالدين وحب شريكة الحياة وحب الحقد والحسد وقبول الذات والابتعاد عن الكبرياء والغرور والاسراف والتبذير والتشاؤم وسعة الصدر وضبط النفس .

وفى الجانب الاجتماعى : حب الوالدين وحب شريكة الحياة وحب الأولاد ومساعدة المحتاجين والأمانة والجرأة فى قول الحق .

وفى الجانب الاجتماعى : حب الوالدين وحب شريكة الحياة وحب من الأحقاد ، ولابد من التوازن الذى يحقق النفس المطمئنة .

والاسلام يعنى بتقوية الجانب الروحى فى الانسـان والسيطرة على الجانب المـادى ، كما يعنى بتعليم الانسان مجموعة من الخصـال والعادات الضرورية لنضجه الانفعـالى والاجتماعى ونمـو شخصيته واعداده لتحمل المسئولية فى الحياة وعمارة الأرض طبقا لمنهج الخالق سبحانه وتعالى .

والأسلوب السليم لتقوية الجانب الروحى فى التربية الاسلامية يكون عن طريق تقوية الإيمان بالله وحده لا شريك له لأن الذين آمنوا تطمئن قلوبهم اذا لم يلبسوا ايمانهم بظلم ، والنبى — ﷺ — يقول : « واذ سألت فاسأل الله واذا استعنت فاستعن بالله » رواه الترمذى .

والتقوى : معناها : أن يتوجه الانسان فى اتجاهاته وفى أعماله الى الحق والعدل والأمانة والصدق وأن يعامل الناس بالحسنى وتكون بالعبادة الدائمة بالمفهوم الإسلامى وفى الحديث رواه البخارى : «من عادى لى وليا فقد آذنته بحرب وما تقرب الى عبدى بشىء أحب الى مما افترضته عليه ولا يزال عبدى يتقـرب الى بالنوافل حتى أحبه فاذا أحببته كنت سمعه الذى يسمع به وبصره الذى يبصر به ويده التى يبطش بها ورجله التى يمشى بها وان سألنى أعطيته وان استعاذنى أعذته وما ترددت عن شىء أنا فاعله ترددى عن قبض عبدى المؤمن يكره الموت وأكره مساءلته » .

وبهذه التربية النبوية كما يقول الدكتور محمد عثمان نجاتى مؤلف كتاب (الحديث النبوى وعلم النفس) : استطاع النبى — ﷺ — أن يكون شخصية المسلم المتكاملة التى تعيش فى سعادة والتى تؤدى رسالة الله تعالى فى هذه المجتمعات .

واذا سعد الفرد وسعدت المجتمعات فقد اكتمل ما يريده الانسان ، وهذا ما تسعى اليه الفلسفات المختلفة لولا أنها أخطأت الطريق وفى ذلك يقول ديورانت فى كتابه قصة الحضارة : (الخاصية المروعة فى حضارتنا هى أن تقدمها المادى أكبر من تقدمها الروحى بكثير — اننا نغالى فى تقدير انجازاتنا الميتافيزيقية ، ولا نقدر أهمية العنصر الروحى فى الحياة حق قدره) .

وصدق الله العظيم القائل :

« وأن هذا صراطى مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله ، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون » .

تأثير برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء وأحد العقاقير المضادة للالتهابات على تخفيف حدة حرقان العضلات

Muscle Soreness

ومستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية

م٠د أميرة جمال الدين أحمد *

م٠د رباب فاروق حافظ أمين *

المقدمــة ومشكلة البحث :

شهد العصر الحالى صحوة بالغة للاهتمام بارتفاع مستوى آداء اللاعب والممارس للرياضة حيث تعطى لمن يمارسها الحيوية والنشاط ، ونتيجة للممارسة الرياضية بشكل عنيف والقاء العبء على العضــلات العاملة ، دون أخذ قسط وافر من الراحة فيتعرض الممارس للنشــاط الرياضى للاصابة بالتعب والاجهاد والذى يظهر بصورة واضحة لدى الأفراد غير المدربين ٠ ويمكن قياس التعب من مظاهره الخارجية حيث يسبب هبوطا وقتيا فى القــدرة على الاستمرار فى أداء العمــل عن طريق قلة كمية العمل المؤدي (١٥) ، (١ : ١١٤) ٠

فقد اصبح العلم هو السمة الحضارية التي تميز العصر الحالى ، حيث اهتم العلم بتقديم كل ما هو جديد وحديث ، ومفيــد للانســان للتغلب على المشاكل والصعوبات التي قد تواجه الانسان ليبذل أقصي ما فى طاقته ، وقدراته للوصول الى المستوى الأمثل في آداء مهــامه اليوميـــة ٠

(*) مدرس دكتور بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

(*) مدرس دكتور بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ٠

فقد ذكر سايمونس Simonsone (١٩٨١) ، بكاسترو ، وبونين Bekastro, Bonen (١٩٧٥) أن التعب يأتى نتيجة الحمل الزائد على العضلات ، وأداء حركات سريعة متكررة ، حيث تعمل عضلات كبيرة مشتركة فى العمل وسرعة آداء الحركة مما لا يتيح لهذه المجموعات العضلية أن تستريح بدرجة كافية أثناء فترة الاسترخاء القصيرة جدا (١٥) (٨ : ٩٣٢ ـ ٩٣٦) .

ونتيجة للحمل الزائد على العضلات (خاصة لدى الأفراد غير المدربين) يظهر حرقان العضلة المتأخر

Delayed Muscle Soreness (DMS)

بعد حوالى ٢٤ : ٤٨ ساعة من تمرين غير معتاد ، ويختلف التعب العضلى عن حرقان العضلات فى كون الأول (التعب العضلى) يحدث نتيجة لتجمع حامض اللاكتيك والبيروفيك (١ : ١١٣) ، أما حرقان العضلات المتأخرة فيحدث نتيجة لتمزق الأنسجة أو نتيجة لهلاك الأنسجة الرابطة (٦ : ٨٠ ـ ٩٣) الذى يحدث نتيجة التمرين العنيف الذى يسبب شكلا من أشكال التمزق المصحوب بعدم وصول الدم للعضلة أو للانسجة الرابطة فيحدث أحيانا فى بعض الحالات التهاب موضعى وتورم بعد ٢٤ : ٤٨ساعة ، كذلك يحدث التهابات فى النهايات العصبيةمما يسبب الحرقان داخل العضلة ،ويسبب التمرين غير المعتاد أو الشاق تراكم خلايا الدم الآكلة فى الأنسجة الرابطة وألياف العضلة . ومن أسباب حدوث حرقان العضلات تجمع مواد الهستامين ، والبراديكنين ، والبروستاجلاندين مما يؤدى الى التهاب الأنسجة نتيجة لنقص وصول الدم اليها وحدوث حرقان العضلات (١١ : ٥٢ ـ ١٠٥) .

والأسبرين من العقاقير المضادة للالتهاب فيمنع تكون البروستاجلاندين حيث يعمل على تخفيف حدة حرقان العضلة وذلك عن طريق تهدئة الممرات العصبية لنهايات اللييفة العضلية ، ووصول

الأكسجين الكافى للعضلة ليساعدها على أن تقوم بأداء العمل بصورة أكثر كفاءة وقدرة ، فتتحسن وظيفة العضـــلة ويتحسن تبعـــا لذلك مستوى الآداء (٦ : ٨٠ — ٩٣) .

ويعتبر تمرينات الاسترخاء بما تمتـــاز به من شـــد ، وارتخاء ، ومرونة ، واطالة أحد العوامل الهامة التى تساعد على تهدئة العضلات والاقتصاد فى كمية الجهد الذى يبذل لتأخير ظهور التعب والتحكم فى ضبط التوتر الأمثل للارتفاع بمستوى الآداء الحركى (٥ : ١٦٠) ، فقد أشار كل من أحمد السويفى (١) (١٩٨٢) ، وبركسان عثمان ، ومها فكرى (٢) (١٩٩٠) ، فاتن البطل (٣) (١٩٩٣) الى مـــدى أهمية ممارسة تمرينات الاسترخاء ، بطريقة منتظمة ممـــا يؤدى الى اقتصاد فى الجهد المبذول ، حيث تتدرب العضـــلات على العمـــل ، والراحة ، والشد ، والارتخاء وبالتالى تخفيف الألم الناتج عن اشتراك عضلات فى العمل العضلى لاتخدم هذا العمـــل ، ومن ثم تؤدى الى انخفاض مستوى الأداء

وقد أشار كل من ربينجر Rubinger (١٩٦٧) ، بوم جارنر Baum Garner (١٩٧٥) أن قدرة اللاعب على الاسترخاء تؤثر على مستوى الآداء لارتفاع قدرة تحمل اللاعب ، كمـــا أن الاسترخاء يساعد على التنويع بين العضلات الضرورية للقيـــام بنشـــاط ما ، والعضلات الأخرى التى لا تقوم بأى نشاط (١٤ : ١٥٨) (٧ : ٣٠٧)

وذكر كريج Craig (٩) (١٩٧٦) ، تيجو Teague (١٦) (١٩٧٦) ، نيدفر Nideffer (١٣) (١٩٨١) ، دينا (١٠) D... (١٩٨٥) أن تمرينات الاسترخاء تساعد على اداء النشاط الرياضى بطريقة أفضل حيث يتمكن اللاعب من استعادة الشفاء فى أقصر وقت ممكن ، كما أنها تساعد على تحسن مستوى الآداء وتساعد كذلك على

سرعة التخلص من الاجهاد والتعب ، وتحسين عمل الجهاز الدورى والتنفسى حيث تعمل العضلات الضرورية للحركة واسترخاء المجموعات الغير ضرورية للحركة (٩) (٤ : ١٦٨) ، (١٣ : ١٤٧) ، (١٠ : ٦٢ — ٦٩) •

وقد لاحظت الباحثتان من خلال تدريسهما أن هناك قصورا فى مستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لدى العديد من الطالبات ، حيث تتطلب طبيعة الآداء على جهاز الحركات الأرضية مهارات تتسم بالشدة العالية فى زمن قصير ، كذلك هناك طالبات تشرك مجموعات عضلية لا تخدم الاداء المهارى ، وبالتالى تؤدى الى سرعة الأحساس بالاجهاد الشديد وظهور حالات كثيرة تشكو فيها الطالبات من عدم القدرة على الاستمرار فى الاداء نظرا للحرقان الشديد فى العضلات مما يؤدى الى ضعف فى مستوى أدائهن للمهارات الأرضية•

من هنا حاولت الباحثتان وضع برنامجين لتخفيف شدة الحرقان العضلى الناتج عن عدم قدرة العضلات على تحمل العبء الواقع عليها باستخدام الأسبرين، وتمرينات الاسترخاء والتعرف على تأثيرهما على مستوى أداء جملة الحركات الأرضية •

هـدف البحث :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على :

١ — تاثير برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء والأسبرين على التخلص من حرقان العضلة ومستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة•

فرض البحث :

فى ضوء هدف البحث تفترض الباحثتان ما يلى :

١ — يؤثر البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والأسبرين

تأثيرا ايجابيا على حرقان العضلة ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة •

الدراسات المرتبطة :

أولا — دراسات اهتمت بتأثير تمرينات الاسترخاء على بعض المتغيرات ومستوى الأداء :

قام نيدفر ، Nidefer (١٩٨١) (١٣) بدراسة تهدف الى التعرف على مستوى التحسين فى الاداء الرياضى باستخدام برنامج استرخائى وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة على لاعب واحد من لاعبى ألعاب القوى تحت تأثير المنافسة الرياضية ، مع تطبيق برامج تدريب مسجلة على شرائط استماع لتهيئة اللاعب وتنمية قدراته على التركيز والاسترجاع للأداء الحركى ، وقد استمر البرنامج الاسترخائى البدنى لمدة (٦) أسابيع بواقع مرتين يوميا ، وأظهرت نتائج الدراسة تقدما ملحوظا فى مستوى اللاعب ، وقد أوضحت الدراسة أيضا أهمية طرق خفض التوتر بواسطة برامج الاسترخاء أيضا وخاصة فى مراحل الاعداد البدنى والنفسى للأنشطة الرياضية ، وخاصة الأنشطة التى تتطلب مجهودا عضليا كبيرا كمسابقات الميدان والمضمار •

قام أحمد السويفى (١٩٨٢) (٢) بدراسة تهدف الى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء على بعض المتغيرات النفس — جسمية ومستوى الآداء للسباحين ، وبلغت عينة البحث (٢٤) سباح ناشىء (٩ — ١٣ سنة) يمثلون النادى الأهلى ، وقسمت العينة الى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) ، وقسم البرنامج على (٦٠) جلسة بواقع (٥) جلسات أسبوعيا ، ولمدة (١٢) أسبوعا واستغرق زمن الجلسة (١٠ : ٢٠) دقيقة ، وأظهرت النتائج وجود

فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مستوى الأداء فى السباحة لصالح المجموعة التجريبية .

قامت فاتن البطل (١٩٩٣) (٤) بدراسة تهدف الى التعرف على تأثير برنامج تمرينات الاسترخاء على بعض المتغيرات الفسيولوجية والقلق كحالة للسيدات ، وبلغت عينة البحث (٥١) سيدة تتراوح أعمارهن ما بين (٣٥ : ٤٠) سنة من سيدات نادى الزهور بمدينة نصر ، وقسمت العينة عشوائيا الى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) واستغرق البرنامج (٢٤) وحدة تدريبية ، بواقع (٣) وحدات تدريبية ، ولمدة (٨) أسابيع ، واستغرق زمن الوحدة (٢٠ ق) ، وأظهرت النتائج أن ممارسة تمرينات الاسترخاء بصورة منتظمة يؤثر ايجابيا على تحسن بعض المتغيرات الفسيولوجية وخفض مستوى القلق كحالة .

ثانيا - دراسة اهتمت بتأثير الأسبرين على حرقان العضلة :

قام كل من كينون ت . فرانسيس ، وتيرى هوبلر (١٩٨٧) (١٢): Kennon T. Francis, Terry Hoobler MA بدراسة تهدف الى التعرف على تأثير الأسبرين على حرقان العضلة المتأخرة ومرونة مفصل الكوع ، وبلغت عينة البحث ٢٠ فتاة تتراوح أعمارهن ما بين ١٩ : ٢٥ سنة ، وقسمت العينة عشوائيا الى مجموعتين أحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة ، وأخذت القياسات على مدار ٣ أيام بحيث تأخذ الفتاة ١٠ مجم أسبرين ٤ مرات يوميا بداية من الصباح ، وقبل بدء التمرين بـ ٤ ساعات والباقى خلال ٤٨ ساعة بعد التمرين ، وأظهرت النتائج تحسن المجموعة التجريبية والتى استخدمت الأسبرين عن المجموعة الضابطة فى مرونة مفصل الكوع وحرقان العضلة ولكنه تحسن غير دال احصائيا .

إجـــراءات البحـــث :

منهـــج البحـــث :

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبى باستخدام ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) وذلك لمناسبته لطبيعة هذا البحـــث .

عينـــة البحـــث :

تم اختيار عينة البحـــث بالطريقة العمـــدية العشوائية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة للعام الجـــامعى (١٩٩٤) ، والبالغ عددهن ٢٥٠ طالبة ، وقد إختارت الباحثتان منهن ٣٥ طالبة ، وهن اللاتى ظهرت فيهن حالات حرقان العضـــلات ، وتم استبعاد (٥) طالبات تخوفن من أخذ الأسبرين ، وبذلك بلغت عينة البحث (٣٠) طالبة ، وتم تقسيمهن عشـــوائيا الى ثلاث مجموعات قوام كل منهما (١٠) طالبات وقد تم توزيعهن على النحو التالى :

المجموعة الأولى : استخدمت الأسبرين وتمرينات حـــرة لمـــدة (٣٠ ق) واشتملت على ١٠ طالبات .

المجموعة الثانية : استخدمت الأســـبرين مـــع ممارستها لبرنامج تمرينات الاسترخاء المقترح واشتملت على ١٠ طالبات .

المجموعة الثالثة : المجموعة الضابطة تمارس تمرينات حرة لمـــدة (٣٠ ق) واشتملت على ١٠ طالبات .

وقد تم تجانس مجموعات البحث الثلاثة فى السن ، الطـــول ، الوزن ، اختبار كارلسون للتعب ومستوى الأداء المهارى لجهاز حـــركات الأرضـــية جـــدول (١)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ، ومعامل الالتواء لمجموعات البحث مستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية فى السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون

جـــدول (١) ن = ٣٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية الأولى (ن ١٠) (مجموعة الاسبرين)				المجموعة التجريبية الثانية (ن = ١٠) (مجموعة اسبرين وتدريبات الاسترخاء)				المجموعة الضابطة (ن ١٠)			
	م	ع	الوسيط	معامل الالتواء	م	ع	الوسيط	معامل الالتواء	م	ع	الوسيط	معامل الالتواء
السن / بالسنة	١٧,٨	.٦٧	١٨	.٨٩-	١٧,٨	.٧٩	١٨	.٧٦-	١٧,٩	.٧٤	١٨	.٤١-
الطول / سم	١٥٦,٣	١,١٦	١٥٦	.٧٨	١٥٦,٤	١,٠٧٥	١٥٦	١,١١	١٥٦,٦	.٩٧	١٥٦	٢,٤٣
الوزن / كجم	٥٧,٦	١,٢٥	٥٨	.٨٩-	٥٧,٨	١,٠٣	٥٨	.٥٨-	٥٧,٧٥	.٩٨	٥٨	.٩٥-
اختبار كارلسون للتعب /	٥٦	٢,٨٧	٥٦	صفر	٥٥,٨	٣,٠١	٥٧	١,١٩-	٥٥,٦	٣,٢٧	٥٦	.٣٧-
مستوى الأداء (جملة الارض) درجة	٥,١٥	.٧٠٩	٥,٥	١,٤٨-	٥,١٠	.٦٩٩	٥,٢٥	.٦٤-	٥,٠٥	.٧٦١	٥,٢٥	[illegible]

يتضح من جدول رقم (١) أن معامل الالتواء لمجموعات البحث الثلاث فى السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون ، والمستوى المهارى لجهاز الحركات الأرضـية قد انحصر بين (+ ٣ ، ــ ٣) مما يدل على تجـانس المجموعات الثلاثة فى هذه القياسات •

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث ، السن ، الطول ، الوزن اختبار كارلسون ومستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية

جـــدول (٢) ن = ٣٠

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "
السن	بين المجموعات	.٢	٢	.١	.١٨٥
	داخل المجموعات	١٤.٦	٢٧	.٥٤١	
الطول	بين المجموعات	.٤٦٧	٢	.٢٣٤	.٢٠٥
	داخل المجموعات	٣٠,٩٠٠	٢٧	١,١٤٤	
الوزن	بين المجموعات	.٢	٢	.١	.٠٧٩
	داخل المجموعات	٣٤.١	٢٧	١,٢٦٣	
اختبار كارلسون	بين المجموعات	.٨	٢	.٤	.٠٤٣
	داخل المجموعات	٢٥٢	٢٧	٩,٣٣٣	
مستوى الأداء المهارى (جهاز الارض)	بين المجموعات	.٠٥	٢	.٠٢٥	.٠٤٨
	داخل المجموعات	١٤.١٥	٢٧	.٥٢٤	

قيمة « ف » الجدولية عند مستوى ٠٥ر = ٣٢ر٣ .

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات البحث الثلاث فى قياسات السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون ، مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية ، حيث كانت « ف » المحسوبة أقل من « ف » الجدولية ، مما يشير الى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث فى هذه القياسات .

وسائل جمع البيانات : **(أ) الأدوات وتشمل :**

١ ـ الرستاميتر لقياس الطول ٢ ـ ميزان طبى لقياس الوزن

٣ ـ الكسوبرين للأطفال بجرعات منتظمة .

(ب) الاختبارات : ١ ـ اختبار كارلسون للتعب .

يقيس التعب العضلى وكفاءة الجهاز الدورى التنفسى مرفق(١)

صدق الاختبار :

قامت الباحثتان بعرض الاختبار على عدد (٥) من الخبراء (تابع مرفق ١) وقد استخدم هذا الاختبار فى العديد من الدراسات السابقة وفى البحث الحالى قامت الباحثتان بايجاد المعاملات العلمية للاختبار على النحو التالى : **أولا ـ الصدق :**

قامت الباحثتان بحساب الصدق الذاتى للاختبار وذلك عن طريق ايجاد √ لمعامل الثبات حيث بلغ (٩٥٣٨ر) .

ثانيا ـ ثبات الاختبار :

قامت الباحثتان بحساب المعاملات العلمية لثبات الاختبار عن طريق اعادة الاختبار على عينة قوامها (٥) طالبات بفاصل زمنى قدره (٥) أيام بين التطبيق الأول والثانى حيث بلغ معامل الثبات (٩٠٩٨ر)

(ج) برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء مرفق (٢) .

قامت الباحثتان بتصميم البرنامج بعد الاطلاع على المراجع

العلمية (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٩) واستطلاع رأي (الخبراء في مجال التمرينات ممن لديهن خبرة لا تقل عن ١٠ سنوات في مجال تدريس التمرينات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة تابع مرفق [١]) في البرنامج المقترح • وقد تم أخذ رأي الطبيب المختص في كيفية تحديد جرعات الأسبرين التي تتناولها الطالبات بحيث لا تعطي أي آثار جانبية، وقد نصح الطبيب بأخذ الكسويرين للأطفال وتنظيم الجرعة بحيث يكون (٢) قرص أسبرين في اليوم أثناء الأسبوع الأول ، (١) قرص أسبرين في اليوم أثناء الأسبوع الثاني ، (٣) قرص أسبرين خلال الأسبوع الثالث ، (٢) قرص أسبرين خلال الأسبوع الرابع ، وقد قامت الباحثتان بتدريب عينة البحث على البرنامج المقترح •

(د) تقييم مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية :

قامت الباحثتان بتدريس المهارات قيد البحث لعينة البحث المختارة على جهاز الحركات الأرضية بعد انتهاء اليوم الدراسي ، ثم تم قياس مستوى الآداء عن طريق لجنة تحكيم مكونة من (٤) محكمات حاصلات على شهادات تحكيم من الدرجة الأولى ومن أعضاء هيئة التدريس وقسم التمرينات والجمباز والتعبير الحركي بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة ، وقد تم حذف أعلى درجة وأقل درجة وأخذ متوسط الدرجتين الباقيتين بجمعهم والقسمة على (٢) ، وقسمت الدرجة على النحو التالي :

الوقوف على اليدين دحرجة أمامية	٢
الوقوف على اليدين النزول على الصدر	٢
الدحرجة الخلفية على الكتف	٢
العجلة من الجري	٢
تسلسل الآداء	١
الربط	١
الدرجة النهائية	١٠

وتكون الخصومات على النحو التالي :

- الوقوع عند آداء المهارة ٥ر، درجة
- عدم الوقوف على اليدين بطريقة غير صحيحة ٥ر، درجة
- اعادة المهارة مرة أخرى لعدم أدائها بطريقة صحيحة ٥ر، درجة
- عدم الاتزان والثبات بعد أداء المهارة أو الربط ٥ر، درجة

وقد تم حساب درجة مستوى الأداء بشطب أعلى درجة وأقل درجة ، وآخذ متوسط الدرجتين بجمعهم والقسمة على (٢) •

أهـــداف البرنامـــج :

يهدف هذا البرنامج المقترح الى تخفيف حدة حرقان العضلات الذي يسببه الجهد الزائد على العضـــلات عن طـــريق ممارســـة تمرينـــات الاسترخاء والاطالة والمرونة واستخدام الأسبرين كمهدئ للالم الذى يسببه حرقان العضلات ومعرفة تأثير ذلك علي مستوى الأداء المهاري على جهاز الحركات الأرضـــية •

أسس وضـــع البرنامـــج :

قامت الباحثتان بوضع برنامج لتمرينات الاسترخاء في ضـــوء الأسس العلمية التالية :

١ - مراعاة استشارة الطبيب المختص لتحديد الجرعات المناسبة من الأسبرين التي سوف تتناولها الطالبات •

٢ - أن يشمل البرنامج المقترح علي تمرينات للاسترخاء والمرونة والاطالة •

٣ - المتابعة الدائمة للحالة الصحية للطالبات •

٤ - أن يكون البرنامج متنوعا ومتدرجا في الشدة •

٥ - أن يحقق الغرض الذي وضع من أجله •

٦ - أن يشمل جميـــع أجزاء الجسم •

محتـــويات البرنامـــج : اشتمل البرنامج علي :

- تمرينـــات استرخاء • - تمرينات مرونة المفاصـــل •

ـ تمرينات اطالة للاربطة والعضلات •

ـ جرعات منتظمة من الأسبرين تحت اشراف أخصائى أمراض باطنة •

المــدة الزمنيــة :

اشتمل البرنامج لتمرينات الاسترخاء على ٨ وحدات تدريبية ولمدة ٤ أسابيع بواقع (٥) وحدات تدريبية أسبوعيا واستغرق زمن الوحدة (٣٠ ق) وبعد انتهاء اليوم الدراسى بحيث تتناول الطالبات وجبة الغذاء ثم تأخذ الأسبرين (المجموعة التجريبية الأولى والثانية) وتمارس المجموعة التجريبية الأولى والضابطة تمرينات حرة بينما تمارس المجموعة التجريبية الثانية تمرينات الاسترخاء •

الدراســة الاستطلاعيــة :

أجـرت الباحثتان دراســة استطلاعية يوم الســبت الموافــق ١٩٩٤/٩/١٧ على عينة قوامها (٧) طالبات من غير عينة البحــث للتعرف على مدى ملائمة التمرينات المستخدمة فى البرنامج للوصول الى اعلى مستوى ممكن من الدقة فى الاجــراءات التجريبية وايجــاد أنسب الحلول للمشاكل التى قد تعترض تنفيذ التجــربة ، أســفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن مدى استيعاب الطالبات للتمرينــات المستخدمــة •

تنفيــذ البرنامــج . ١ ـ القيــاس القبــلى :

تم اجراء القياسات القبلية لمتغيرات البحث المختارة على مجموعات البحث الثلاث فى الفترة من الأحد الموافق ١٩٩٤/٩/١٨ الى الأربعاء الموافــق ١٩٩٤/٩/٢١ •

تطبيــق البرنامــج :

تم تطبيــق تجــربة البحــث فى الفترة من السـبت الموافــق ١٩٩٤/٩/٢٤ الى السبت الموافــق ١٩٩٤/١٠/٢٢ ، خــارج درس الجمباز وبعد انتهاء اليوم الدراسى من الساعة الرابعــة والنصف مساء ، وحتى الساعة الخامسة مساء •

٢ ـ القياس البعدى :

تم اجراء القياسات البعدية لمتغيرات البحث المختارة على مجموعات البحث الثلاث فى الفترة من الأحد الموافق ٢٣/١٠/١٩٩٤ الى الأربعاء الموافق ٢٦/١٠/١٩٩٤ ، وتحت نفس ظروف القياس القبلى •

المعالجة الاحصائية :

استخدمت الباحثتان المعالجات الاحصائية التالية :

ـ تحليل التباين ـ اختبارات ت شفرون ـ معادله تيوكى.

ـ وسوف تتخذ الباحثتان مستوى الدلالة ٠٥ر للتأكد من معنوية النتائج الاحصائية للبحث •

عرض ومناقشة النتائج : أولا ـ عرض النتائج :

دلالة الفروق بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث فى اختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية

جدول (٣)

ن = ٣٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية الأولى ن=١٠ (مجموعة الاسبريى)						المجموعة التجريبية الثانية ن=١٠ (مجموعة اسبريى وفريكات الاسترخاء)						المجموعة الضابطة ن=١٠					
	م قبلى	م بعدى	م ف	ع ف	ت المحسوبة	الدلالة	م قبلى	م بعدى	ف	ع ف	ت المحسوبة	الدلالة	م قبلى	م بعدى	م ف	ع ف	ت المحسوبة	الدلالة
اختبار كارلسون	٥٦	٨١	٢٥	٥,٨٤	١٢,١٤	دال	٥٥,٨	٨٨	٣١,٨	٥,٠٣	٢٠,٢	دال	٥٥,٦	٥٦,٨	١,٤٠	٢,٢٢	٥,٩٧	دال
مستوى الأداء لجهاز الحركات الأرضية	٥,١٥	٦,٩٥	١,٥٥	٠,٥٧	٨,٣٢	دال	٥,١٠	٧,٩٥	٢,٨٥	٠,٥٩	١٥,٢٦	دال	٥,٠٥	٥,١٥	٠,٦٠	٢٧	٥,١٢	دال

قيمة « ت » الجدولية عند مستوى معنوية ٠٥ر = ٢٫٠٤٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين القياسين القبلى والبعدى فى اختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لمجموعات البحث الثلاث •

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث في إختبار كارلسون ومستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية فى القياس البعدى .

جـــدول (٤)

ن = ٣٠

التحليل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة « ف »
اختبار كارلسون	بين المجموعات	٥٣٦٠,٢٦٧	٢	٢٦٨٠,١٣٤	١٢٧٨,٦٨٩
	داخل المجموعات	٥٦,٦	٢٧	٢,٠٦٩	
مستوى الأداء المهارى	بين المجموعات	٢٦	٢	١٣	٤٦,٩٢١
	داخل المجموعات	٧,٤٧٥	٢٧	٠,٢٧٧	

قيمة « ف » الجدولية عند مستوى ٠٥ر = ٣٫٣٢

يتضح من الجدول السابق وجود فـروق دالة احصـائيا بين مجموعات البحث الثلاثه فى القياس البعـدى فى اختبـار كارلسون ومستوى الآداء المهارى .

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعه الضابطه فى القياسات البعدية لإختبار كارلسون ومستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية

جـــدول (٥)

ن = ٢٠

المتغيرات	المجموعة الأولى م	المجموعة الثانية م	قيمة تيوكى	الدلالة	لصالح
اختبار كارلسون للتعب	٨١	٥٥	٢١,٦٠٥	دال	المجموعة التجريبية الثانية
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية	٦,٩٥	٧,٩٥	٥,٤٧٥	دال	المجموعة التجريبية الثانية

قيمة تيوكى الجدولية (٣٫٤٩) عند مستوى ٠٥ ر

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى القياسين البعديين للمجموعة التجريبية الأولى والضابطة فى المتغيرات قيد البحث لصالح المجموعة التجريبية الأولى :

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية (الاسبرين وتمرينات الاسترخاء) والمجموعة الضابطة في القياسات البعدية لاختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الارضية

جدول (٦)

ن = ٢٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية الاولى م	المجموعة الضابطة م	قيمة تيوكى	الدلالة	لصالح
اختبار كارلسون للتعب	٨١	٥٦.٨	٧٤.٦٩١	دال	التجريبية الاولى
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الارضية	٦.٩٥	٥.٦٥	١١.٠١٧	دال	التجريبية الاولى

قيمة تيوكى الجدولية (٣,٤٩) عند مستوى ٠٥ر

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى القياسين البعديين للمجموعتين التجريبيه الثانيه والضابطة في المتغيرات قيد البحث لصالح القياس البعدى .

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (الاسبرين) والمجموعة التجريبية الثانية (اسبرين وتمرينات الاسترخاء) في القياسات البعدية لاختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية

جدول (٧)

ن = ٢٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية الثانية م	المجموعة الضابطة م	قيمة تيوكى	الدلالة	لصالح
اختبار كارلسون للتعب	٨٨	٥٦.٨	٩٦.٢٩٦	دال	التجريبية الثانية
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الارضية	٧.٩٥	٥.٦٥	١٩.٤٩٢	دال	التجريبية الثانية

قيمة تيوكى (٣,٤٩) عند مستوى ٠٥ر

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين

متوسطى القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية فى المتغيرات قيد البحث لصالح المجموعة التجريبية الثانية •

ثانيا — مناقشة النتائج :

من خلال جدول (٤) الخاص بتحليل التبـاين بين القياسات البعدية لمجموعات البحث الثالثة يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا فى اختبـار كارلسون للتعب ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضـية •

وبالرجوع الى جدول (٥) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى القياسات البعدية لاختبـار كارلسون للتعب ومستوى الآداء المهارى لجهـاز الحركات الأرضـية يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتى استخدمت التمرينات الحرة والأسبرين وتعزى الباحثتان هذا الى تأثير الأسبرين والتمرينات الحرة •

حيث يعمـل الأسبرين عـلى تخفيف الألم الناتج عن حرقـان العضلات بينما تعمل التمرينات الحرة على اعطاء اللياقة البدنية الكافية للعضلات مما يحسن بالتـالى مسـتوى الآداء على جهـاز الحركات الأرضية نتيجة اشتراك مجموعاتعضلية فى العملالعضلى تخدمالأداء•

وبالرجوع الى جدول (٦) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة يتضح لنا وجـود فروق دالـة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتى طبق عليها البرنامج المقترح باستخدام تمرينات الاسترخاء والأسبرين •

وتعزى الباحثتان هذا الى أن برنامج الاسترخاء وما يشتمل عليه من تمرينات تتسم بالشد والارتخاء والمطاطية والمرونة وتأثير الأسبرين فى تخفيف الألم الناتج عن حرقان العضلات قـد أدى الى تحسـن المجموعة التجريبية الثانية عن المجموعة الضابطة •

كذلك بالرجوع الى جدول (٧) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتى مارست البرنامج التجريبى المقترح وما يحتوى عليه من تدريبات تساعد على ازالة التوتر من العضلات العاملة والقدرة على استخدام مجموعات عضلية تخدم الأداء المهارى على جهاز الحركات الأرضية وتأثير الأسبرين على تخفيف حدة حرقان العضلات والعمل على تقليل تكوين هرمون البروستاجلاندين فى الجسم وتهدئة النهايات العصبية للألياف العضلية ، وكذلك تأثير تمرينات الاسترخاء فى تحسن مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية باشتراك المجموعات العضلية التى تخدم الأداء •

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل اليه كل من كينون تفرانسيس وتيرى هوبلر T Francis Hoebler Kennon (١٩٨٧) (١٢) فى مدى أهمية الأسبرين فى تخفيف حدة حرقان العضلات المتأخر الذى يظهر بعد ممارسة مجهود بدنى نتيجة لتجمع مواد الهستامين والبراديكنين والبروستاجلاندين ونقص وصول الدم الى هذه الأنسجة، كذلك ما ساهمت به تمرينات الاسترخاء من تهدئة للعضلات وتدريبها بطريقة فعالة على توظيف العضلات للعمل العضلى حيث ذكر ربينجر Rubinger (١٤ : ١٥٨) ، بوم جارنر Baum Garner (٧ : ٣٠٧) دينا Dena (١٠ : ٦٢ — ٦٩) أهمية تمرينات الاسترخاء فى المساعدة على سرعة استعادة الشفاء فى أقصر وقت ممكن ، والتخلص من الاجهاد والتعب ، وتنمية الجهاز الدورى التنفسى •

كذلك ما توصل اليه كل من أحمد السويفى (١٩٨٢) (٢) ، بركسان عثمان ، مها فكرى (١٩٩٠) (٣) ، فاتن البطل (١٩٩٣) (٤) فى مدى أهمية تمرينات الاسترخاء فى تحسين مستوى الأداء ، وازالة الاجهاد والتوتر والتعب والاقتصاد فى الجهد

المبذول نتيجة لتدريب العضلات على العمل والأداء .

مما يحقق صحة الفرض والذى ينص على :

« يؤثر البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والأسبرين على حرقان العضلات المتأخر ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية بالجزيرة .

الاستنتاجات :

فى ضوء ما أشارت اليه النتائج المستمدة من التحليل الاحصائى وفى حدود عينة البحث أمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

١ - البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والأسبرين له تأثير فعال على تخفيف حدة حرقان العضلات المتأخر وتحسين مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية .

٢ - تؤدى تمرينات الاسترخاء الى تخفيف حدة توتر العضلات والتخلص من الاجهاد الزائد والتعب .

٣ - تؤدى تمرينات الاسترخاء الى تحسين مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية .

التوصيات :

فى حدود اجراءات البحث واستنادا الى نتائجه توصى الباحثتان بما يلى :

١ - ضرورة الاهتمام بتمرينات الاسترخاء حيث أظهرت النتائج مدى أهميتها فى ازالة التوتر والتعب والقدرة على الاقتصاد فى الجهد وتحسين مستوى الأداء .

٢ - عدم أخذ أى عقاقير طبية دون اللجوء الى الطبيب المختص حيث ينظم الجرعة التى تتناولها الطالبات واعطاء الارشادات الطبية اللازمة .

٣ - اجراء المزيد من الدراسات المشابهة للتعرف على تأثير تمرينات الاسترخاء على لاعبات الجمباز والتمرينات الفنية الحديثة .

رقم الصفحة

في هذا العدد

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة السابعة والأربعون | مارس ١٩٩٦ | العدد الثالث

صحيفة التربية

السنة السابعة والاربعون　　مارس ١٩٩٦　　العدد الثالث

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

****

****

● تصدر فى اربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوى ٤ جنيه •

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة ،
٢٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠/١٩٩٦



٣ شارع جزيرة بدران شبرا - مصر

كلمــة المحــرر :

المدرسة ودورها في حل مشــكلة البطالة بين حملة المؤهلات الدراســية

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تكثر الاشارة فى هذه الأيام فى تصريحات المسئولين فى الحكومة ورجال التربية والتعليم الى أهميــة تطوير التعليم ونحن على أعتـــاب القرن الحــادى والعشرين لاعداد الأجيــال الصاعدة من أبناء المجتمع لمواجهة تحديات القرن القادم • وليست هناك صعوبة فى التنبؤ ببعض هذه التحديات التى يمكن استقراؤها من الأوضاع الســائدة فى عالم اليوم والتى من أهمها التفاعل المتبادل بين تقدم العلم والتكنولوجيا وبين المجتمعات البشرية التى تسعى الى استخدام العلم فى حياتها ومن هذه التحديات أيضا ان الصراع بين الأمم لن يكون على الصورة التى سادت فى القرون السابقة على صورة حروب دموية لاحتلال الأرض والحصول على الثروات والموارد الطبيعية بالقوة بقدر ما سوف يكون على التنافس عن طــريق التعليم لتكوين الواطنين القادرين على الابتكار واســتغلال الطاقات البشرية والطبيعية فى تهيئة المجتمع للحياة السعيدة ، بمعنى أن التعليم الجيد والتعليم الموجه ســوف يكون هو الســلاح الأساسى لكسب معركة التنــافس بين الدول للوصول الى مكان الصــدارة • فى الثقافة والقيم والحياة المنتجة السعيدة •

ومن الأمور التى تلفت النظر أن نسبة البطالة فى ســوق العمل تتزايد به خريجى المدارس والجامعات بينما تــكاد وتنعدم بين الأميين وغير المتعلمين • فهل هناك خلل فى التعليم عندنا يؤدى الى هذا الوضع

غير المنطقى ؟ ان الحكومة عندنا حاولت أن تتصدى لمشكلة البطالة بين المتعلمين منذ أكثر من ثلاثين عاما حين أعلنت التزامها فى عقد الستينات بتوظيف جميع خريجى الجامعات والمعاهد العليا وكذلك جميع خريجى المدارس الثانوية الفنية والذين يحصلون على شهادات دراسية متوسطة وتعيينهم فى الحكومة ودواوينها أو فى شركات وأجهزة القطاع العام .

وكانت النتيجة بعد بضع سنوات أن تضاعف أعداد الموظفين الزائدين عن الحاجة فى هذه الادارات والأجهزة وتحول الأمر الى نوع من البطالة المقنعة مما أدى الى سوء الادارة وتعطيل الأعمال بدلا من سرعة الانجاز والإنتاج .

وقد يظن البعض أن مشكلة البطالة بين المتعلمين الحاصلين على شهادات أو دبلومات دراسية لا شأن لها بالتعليم وانما هى مشكلة لها أبعادها الإقتصادية والاجتماعية ويمكن الوصول الى حلول لها بالأساليب السياسية . ولاشك أن فى هذا الرأى شىء كثير من الصحة ، غير أن للتعليم أيضا أثره الفعال فى خلق هذه المشكلة أو ايجاد الحلول لها .

ولكى ندرك علاقة التعليم فى المدارس والجامعات بمشكلة بطالة المتعلمين أرجو أن نعود إلى الوراء قليلا لنتبين كيف نشأت العلاقة بين نظامنا التعليمى الحديث الذى أنشأه محمد على فى القرن التاسع عشر وبين الوظائف الحكومية . فقد كان التعليم قبل عهد محمد على يتم فى الأزهر للعلوم الدينية وفى القاهرة كما يتم فى عدد من الكتاتيب فى أنحاء البلاد لتحفيظ القرآن وتعليم القراءة والكتابة والحساب وذلك لاشباع الشعور الدينى والحاجة النفسية للمواطنين . وبعد تولى محمد على مقاليد الحكم اراد أن ينشىء جيشا مصريا على النظم الحديثة التى كانت سائدة فى أوروبا والتى شهدتها البلاد فى جيش الحملة الفرنسية بقيادة بونابرت . والجيش الحديث يتطلب وجود فريق من الأطباء البشريين والأطباء البيطريين والمهندسين للاشراف على المركبات والأسلحة

والذخيرة ... الخ فأنشأ الحاكم لهذا الغرض مدارس عليا لاعداد هذه الكوادر (مدرسة الطب ومدرسة الطب البيطرى ومدرسة الهندسة ومدرسة الزراعة العليا) واستمد طلاب هذه المدارس العليا من خريجى الأزهر فى بادىء الأمر ، غير أنه سرعان ما اكتشف أن هؤلاء الطلاب ينقصهم الالمام بالعلوم الحديثة الأساسية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء التى لم تكن تدرس فى الأزهر ولكنها أساسية لعلوم التخصص فى الطب والهندسة والزراعة .

فأنشأ محمد على لهذا الغرض ما سمى بالمدارس التجهيزية (وهى تعادل المدارس الثانوية فى نظامنا الحالية) لتجهيز (اعداد) هؤلاء الطلاب للالتحاق بالمدارس العليا . غير أنها كانت هى أيضا غير كافية لهذا الإعداد فأنشأ المدارس الابتدائية التى تسبق المدارس التجهيزية . وكان الطلاب منذ دخولهم المدرسة الابتدائية يعتبرون مجندين للخدمة العسكرية فى الجيش للعمل فيه كأطباء أو مهندسين .. الخ .

كما كان محمد على يستعين ببعض خريجى المدارس الابتدائية والتجهيزية الذين لا يواصلون دراساتهم فى المدارس العليا ، يستعين بهم كموظفين للأعمال الكتابية والادارية فى دواوين الحكومة .

ولما جاء الاحتلال البريطانى فى أواخر القرن التاسع عشر (١٨٨٢م) واستمر حتى أوائل القرن العشرين أشرف المحتلون الانجليز خلال هذه الفترة على التعليم واستمرت مدارس التعليم الحديث (الابتدائية والثانوية والمعاهد العليا) تعد كل مرحلة منها تلاميذها للمرحلة التالية كهدف أساسى من التعليم واعتبرت الشهادة التى تمنح للطالب فى نهاية كل مرحلة أيضا مؤهلا للتعيين فى وظائف الحكومة على مستوياتها التى تتناسب مع مدد الدراسة للحصول على هذه الشهادات ، وهكذا توطدت العلاقة بين التعليم فى المدرسة وبين الوظيفة الحكومية واعتبر أن أهم هدف للتعليم هو الحصول على الشهادة التى تؤهل لمواصلة الدراسة فى

المرحلة الأعلى والحصول على الوظيفة الحكومية التى تتناسب مع مستوى هذه الشهادة ، دون أن يكون هناك أى إعداد فى المدرسة لهذه الوظائف وما تتطلبه من معلومات أو مهارات وسلوكيات ... الخ .

ولازلنا حتى الوقت الحاضر نعانى من اختمار هذه الفكرة البالية وهى أن التعليم الهدف منه الحصول على الشهادة التى تؤهل للحصول على الوظيفة دون أى علاقة بين ما يتعلمه الطالب فى المدرسة وبين متطلبات هذه الوظيفة أو حتى مشكلات بيئته أو مجتمعه أو ثقافة هذا المجتمع وآماله ووسائل تطويره وتنميته لتحقيق هذه الآمال والأهداف .

هذه أيها القارىء العزيز كانت سمة التعليم الغالبة فى مصر خلال القرن العشرين وهى سمة يمكن أن توصف بالسلبية والركود وبطء التغيير والتحديث والتطوير الى ما هو أفضل ، واذا استمر الحال على ما هو عليه من حيث وظيفة المدرسة وقصرها على تلقين المعلومات وامتحان التلاميذ ومنح الشهادات فان مشكلة البطالة بين خريجى المدارس والجامعات سوف تتفاقم خلال القرن القادم ذلك أن الحكومة تسعى مشكورة الى استيعاب جميع الأطفال فى سن مرحلة التعليم الأساسى الالزامى فى المدارس ، كما أن الزيادة السكانية المطردة سوف تؤدى هى أيضا الى تزايد عن عدد تلاميذ المدارس وسوف يترتب على هذين المصدرين أن يتزايد عدد الخريجين زيادة كبيرة مما يؤدى الى أن تصبح مشكلة بطالة خريجى المدارس والجامعات أشد حدة خلال القرن القادم ما لم نعمل على علاج المشكلة اجتماعيا واقتصاديا من جهة وتعليميا من داخل المدرسة من جهة أخرى .

!! ويمكن أن نشير اشارة عابرة الى الحلول الاقتصادية والاجتماعية وتتلخص فى المشروع الذى يشجعه السيد رئيس الجمهورية الخاص بزيادة الاستثمارات وتشجيعها لإنشاء مشروعات انتاجية يمكن أن تمتص الكثير من الأيدى العاملة مما يعمل على تخفيف حدة المشكلة

كما أن التوعية التى تقوم بها أجهزة الحكومة وبصفة خاصة أجهزة الإعلام للتوعية بتنظيم الأسرة ينتظر أن تحد من الزيادة السكانية المطردة مما يساعد أيضا فى حل مشكلة البطالة .

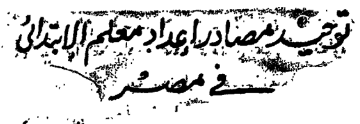
أما عن دور المدرسة فى علاج هذه المشكلة فهى تأتى فى المقام الأول فى أن تتناول مناهج التعليم فى مراحله المختلفة وبالقدر الذى يتناسب مرحلة النمو للتلاميذ فى كل مرحلة تعليمية التوعية بمشكلات المجتمع بصفة عامة وإعداد التلاميذ للحياة فى المجتمع بصفة خاصة ويتطلب ذلك بطبيعة الحال أن يتعرف التلاميذ على مجالات الأعمال والانتاج المختلفة فى بيئتهم والمهن والحرف السائدة ومتطلبات الأعداد لممارسة العمل فى هذه الأعمال سواء من ناحية المهارات أو الاستعدادات الشخصية والطبيعية أو من ناحية الاعداد العلمى والتدريبات العملية الخ وأن تحاول المدرسة فى جميع مراحل التعليم وبجرعات مناسبة لنمو التلميذ فى كل مرحلة أن تساعد الطالب على التعريف على امكاناته واستعداداته وميوله ومواهبه وغير ذلك من العوامل المؤثرة ، أن التعريف على هذه الجوانب الشخصية لاشك أنه سوف يجعله أقدر على تحديد نوع العمل الذى يود أن يمارسه ليكون عضوا منتجا فى مجتمعه . أن معلم المدرسة يجب أن يكون هو أولا قادرا على مساعدة تلاميذه للتعرف على أنفسهم والوصول الى رأى ولو مبدئى عن نوع المجال الذى يختاره أما للدراسة أو للعمل فيه عند تركه المدرسة . لقد شاهدت فى احدى زياراتى للمدارس بالولايات المتحدة الأمريكية للتعرف على أساليب التربية فيها أن المعلم يوزع على تلاميذه فى احدى حصص الدراسة كتيبا أعدته الإدارة التعليمية فى الولاية يشمل تلخيصا لفرص العمل فى الحرف والمهن الرفيعة المختلفة وبيانات عن عدد الذين يعملون فى كل مجاله والعجز أو الفائض منهم وما يحتاجه كل مجال من اعداد علمى

أو تدريب عملي أو صفات شخصية أو جسمية الخ كما رأيته في مدرسة أخرى أن كتاب الكيمياء الذي اختارته المدرسة ليستعمله التلاميذ يحتوي على فصل كامل عن المهن والحرف التي تحتاج الى معلومات كيميائية وما تتطلبه كل مهنة أو حرفة من قدرات أو استعدادات أو مشقة في العمل الخ ... كل ذلك بقصد التوجيه من جانب المدرسة بدلا من النظرة الى أن وظيفة المدرسة هي تدريس المقررات واجراء الامتحانات ومنح الشهادات .

وأخيرا وليس آخرا فان ما سبق يتطلب أن تنشىء الوزارة أو الادارة التعليمية في كل مدرسة في بلدنا بدءا بالمدرسة الاعدادية وظائف للموجه التعليمي والمهني الذي يكون متخصصا في هذا العمل يساعد التلاميذ على اختيار نوع الدراسة التي تصلح لكل منهم ونوع العمل الذي يناسبه ان كان سيتوقف عن مواصلة الدراسة .

وبهذا الاسلوب أيها القارىء العزيز يمكن لنا أن نستقبل القرن الحادي والعشرين ونحن واثقون أن مشكلة البطالة بين المتعلمين قد انتهت الى الأبد أن شاء الله .

والله ولي التوفيق ..



توحيد مصادر إعداد معلم الابتدائي في مصر

اعــــداد

أ.د/ محمــد السيد حسونه

مــدير التحــرير

تصاعدت الآمال في مختلف دول العالم المتقــدم منها والنــامي والمتخلف في أن التعليم هو الطريق الى مجتمع الديمقراطية والعــدل والرفاهيــة •

ومن ثم أصبح من المحتم اقتحام آفاق جديدة لاستحداث صيغ جديدة في التعليم غير تلك الصيغ التي ورثناها عبر عصور وقــرون طويلة ، ومن ثم كان لابد من فتح الطريق أمام صيغ تعليمية جــديدة تملك من الطــاقات ما يعينهــا على مغــالبة الواقع ومواجهة تطلعــات المستقبل ، وتمكن الجماعة البشرية من مواصلة مسيرة التطور واقتحام أبواب المستقبل لمزيد من التقدم • والمعلم في المدرسة هو حجر الزاوية في تطوير التعليم ، وصلاح التعليم في صلاح المعلم • وأي حديث عن التطوير بعيدا عن المعلم هو كمن يبني قصراً في الهواء • ولا نبــالغ حين نقول بأن المعلم الصالح في نظام تعليمي ضعيف أفضل من المعلم غير الصالح في نظام تعليمي قوي ، ولا يمكن لفعالية النظام التعليمي أن تتحقق دون صلاحية المعلم للاداء • وهذه الصلاحية لا تتوقف فقط على حسن اعداده وتأهيله وانما تتوقف أيضا على اختياره بالاضافة الى تهيئة المناخ المناسب له ، واصلاح أحواله المــادية والاجتماعية •

ومهما بلغ مستوى الأهــداف التربوية من طموح ، ومهما بلغت السياسات التربوية والخطط المنبثقة منها من أحكام فان العامل الحاسم في تنفيذ هذه السياسات ونجاح مخططاتها هو المعلم •

واذا كان من أهم الأولويات العناية بالمعلم من جميع الجوانب المهنية والاجتماعية والاقتصادية عند الاقدام على أى تطوير أو تحسين فى العملية التعليمية فان عملية اختيار واعداد المعلم وتأهيله ثم تدريبه أثناء الخدمة تكون فى مقدمة هذه الأولويات .

واذا كان اعداد المعلم بصفة عامة من أهم جوانب العملية التعليمية التى تتطلب الاهتمام الواجب فان معلم المرحلة الابتدائية هو أولى المعلمين بالعناية والرعاية وحسن الاعداد والتأهيل خاصة وأن التعليم الابتدائى يعد المدخل الرئيسى لهيكل النظام التعليمى بأكمله كما أن معلم الابتدائى يلعب دورا هاما وخطيرا فى تشكيل شخصية الطفل المستهدفة من قبل المجتمع ، وغرس القيم والاتجاهات المرغوبة والمقصودة فيه ، وذلك لمواجهة التغيرات والمؤثرات الكثيرة والمتنامية فى هذا العصر والتى أصبحت تتغل بسهولة الى أعماق التلاميذ عبر مختلف وسائل الأعلام المرئية والمسموعة ، والتى تجعل المدرسة الابتدائية فى حاجة الى نوعية من المعلمين معدة اعداد يمكنهم من تأكد الدور التربوى للمدرسة كمؤسسة تربوية نظامية متخصصة .

وعلى الرغم من الموقع الاستراتيجى الذى يمثله المعلم فى العملية التعليمية فلقد شابت عمليات اعداده سلبيات تمثلت فى تعدد وتنوع مصادر اعداده ، وقصور المستوى الثقافى والعلمى ، وقصور خطة الدراسة ، وعدم جدية برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وجمود أساليب هذا التدريب .

وانطلاقا مما سبق بذلت جهود كثيرة مخلصة ومتواصلة وتعددت محاولات تطوير وتحسين وتجديد أساليب اعداد وتأهيل معلم المرحلة الابتدائية رغبة فى الارتفاع بالمستوى العلمى والتربوى له لكى يحقق أدواره على أفضل وجه ممكن .

وسوف نعرض فى هذا المقال موضوع توحيد مصادر إعداد المعلم

فى مصر باعتباره من الجهود الهامة فى التطوير

توحيد مصادر اعداد المعلم بالمرحلة الابتدائية :

ونظرا لأن موضوع توحيد مصادر اعداد المعلم والارتفاع بالمستوى العلمى والتربوى لمعلمى الحلقة الابتدائية الى المستوى الجامعى ، كان مطروحا للبحث والدراسة والمناقشة منذ فترة ليست بالقصيرة كما تضمنته ورقة العمل التى أعدت فى سبتمبر ١٩٧٩ حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر خاصة وأن نظام اعداد معلم الحلقة الابتدائية بدور المعلمين والمعلمات خلال الـ ٣٥ سنة الأخيرة ظل دون تغيير أو تطوير فى فلسفة النظام نفسه وبقى الوضع على ما هو عليه من حيث مدة الدراسة بالدور (٥ سنين) ونوعية الطلاب الملتحقين بالدور الحاصلين على الشهادة الاعدادية وربما بمجموع درجات أقل من الطلاب المقبولين بالثانوى العام .

لقد اتضح أن كل ما حدث من تغيير أو تعديل فى اعداد معلم الحلقة الابتدائية بدور المعلمين والمعلمات اقتصر على التعديل فى نظام التشعيب وبعض التخصصات وأن ما تم من تحديث فى المناهج الدراسية والكتب المقررة بالدور استلزمته ضرورة مواكبة التطوير الحادث فى مناهج التعليم العام .

وهكذا بقى الموضوع الرئيسى الذى شغل أذهان المسئولين عن إعداد المعلم آنذاك معلقا ، وهو ضرورة توحيد مصادر اعداد المعلمين على اختلاف مواقع عملهم ، وذلك بأن يعد جميع المعلمين على المستوى الجامعى التربوى مع العمل على تأهيل أولئك الذين يعملون بالتعليم الابتدائى من غير الحاصلين على مؤهلات جامعية ومعظمهم من خريجى كليات التربية بالجامعات المصرية .

وفى ضوء هذا المفهوم وتلك الفلسفة حول توحيد مصادر اعداد المعلمين والارتفاع بالمستوى العلمى والتربوى لمعلمى الحلقة الابتدائية

المستوى الجامعى ، فقد نصت المادة ٤٧ من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ على ما يلى :

« الى أن تتوافر لوزارة التربية والتعليم الاعداد الكافية من المدرسين المؤهلين تأهيلا تربويا عاليا للتدريس بمرحلة التعليم الأساسى تتولى ، دور المعلمين والمعلمات اعداد معلمى الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسى ... وتتاح لخريجيها فرصة الالتحاق بكليات التربية وفق القواعد التى ينظمها قانون الجامعات واللائحة التنفيذية » .

وفى ضوء هذا النص يعتبر مستوى الكفاية الأساسى للمعلم فى أى مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعى هو المؤهل العالى التربوى.

وعندما عقد المؤتمر القومى لتطوير التعليم فى مصر (يوليو ١٩٨٧) تضمنت توصياته (توصية رقم ٥٨) « بأن يكون اعداد المعلم فى جميع مراحل التعليم على المستوى العالى توحيدا لمصادر اعداد المعلم » كما نصت التوصية ٦٧ على أن « يشتمل برنامج اعداد المعلم فى مرحلة التعليم الأساسى على مواد تخصصية ، ومواد تربوية ، ومجالات عملية يختار واحد منها منذ السنة الأولى » .

ونظرا لما أولته استراتيجية تطوير التعليم فى مصر من اهتمام شديد بحسن اعداد المعلم وتأهيله والارتقاء بمستواه المادى والمهنى لما يحتله من موقع استراتيجى فى العملية التعليمية والعمل على التخلص مما شاب عمليات اعداده من سلبيات تمثلت فى تعدد وتنوع مصادر اعداد المعلم ، وقصور المستوى الثقافى والعلمى الذى توفره دور المعلمين والمعلمات بعد الشهادة الاعدادية وقصور خطة الدراسة لاعداد المعلمين .

نتيجة كل هذا وبعد دراسة مستفيضة ومتأنية صدر القرار الوزارى رقم ٢٤ لسنة ١٩٨٨ بشأن تصفية الدراسة بدور المعلمين والمعلمات وبموجبه تم ايقاف قبول الطلاب بالصف الأول بدور المعلمين

والمعلمات اعتبارا من العــام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ، وعلى أن تســتمر الدراسة بالدور طبقا للقرار الوزارى رقم ٦٥ لسنة ١٩٦٩ وتعــديلاته حتى تتم تصفية الطلبة والطالبات المقيدين بجميع الصفوف ٠

شعب التعليم الابتدائى بكليات التربية :

وفى نفس العام صدر القرار الوزارى رقم ٩٦٦ بتاريخ ١٩٨٨/٩/٦ فى شأن انشاء شعبة لاعداد معلم التعليم الابتدائى بكليات التربيــة وتقرر فعلا ــ فى ذلك الوقت ــ فتح ١٧ شعبة لاعداد معلم الابتدائى أو لمرحلة التعليم الأساسى تخرجت الدفعــة الأولى منها عــام ١٩٩٢ وبلغ عددها نحو ٣١٤٥ معلما وتخرجت الدفعة الثانية عام ١٩٩٣ وبلــغ عددها نحو ٦٩٥٥ معلما كما تخرجت الدفعة الثالثة عام ١٩٩٤ وبلــغ عــددها ٦٧٣٧ معلما تم تعيينهم بالفعــل ومن ثم أمكن لمعلم المرحلــة الابتدائية أن يكون حاصلا على مؤهل جــامعى تربوى مثل زميله معلم المرحلة الاعدادية والثانوية وينتهى بذلك تعــدد مصادر اعــداد المعلم وتنتهى معه الطبقية بين المعلمين ٠

ولا يخفى تأثــير ذلك على تحسين الجودة النــوعية فى التعليم الابتدائى وحل مشكلات الكفاءة الداخلية للتعليم كالتسرب والرسوب ٠

ورغم هذه الجهود يراودنا الأمل فى زيادة اعداد المتخرجين فى هذه الشعب لتلبية مطالب الوزارة المتزايدة نتيجة للتوسع المستمر فى التعليم الابتدائى من قبل متخذ القرار والقيادة السياسية التى تنظــر الى التعليم باعتباره قضية أمن قومى فى مواجهة تحديات المستقبل ٠

وبعملية حســابية بســيطة نرى أن جملة المتخرجين فى شــعب التعليم الابتدائى فى ثلاث سنوات نحو ١٦٨٣٧ معلما بينما كان متوسط عدد الخريجين فى دور المعلمين فى العام الواحد ١٩٩٠٠ معلما الأمــر الذى يتطلب ضرورة التنســيق بين المجلس الأعلى للجامعات وكليــات التربية من ناحية ووزارة التربية والتعليم من ناحية أخرى بحيث تخرج كليات التربية الاعداد المطلوبة من المعلمين اللازمين ٠

كليات التربية النوعية :

وعلى طريق توحيد مصادر اعداد المعلم وعملا على تنمية شخصية التلاميذ بالتربية الفنيـة والموسيقية والاقتصـاد المنزلى والاطـلاع بالمكتبات وسدا للعجز الكبير فى معلمى هذه التخصصات وخاصة بعد أن قرر المجلس الأعلى للجامعات سنة ١٩٨٨ عدم فتح شـعب جديدة من هذه التخصصات فى كليات التربية ومن أجل رفع مسـتوى المعلمين ، فقد تم انشاء ١٥ كلية تربية نوعية للمعلمين خلال الفترة من ٢٢/١٠/٨٨ حتى ١٥/١٠/١٩٩١ ، ويوضـح الجدول التالى بيانا بكليات التربيـة النوعية والتخصصات بكل منها •

بيان لكليات التربية النوعية وتاريخ انشائها وتخصصاتها :

كليـة تربيـة نوعية بالعباسـية ، قرار وزارى رقم ١٠٩٦ فى ٢٢/١٠/١٩٩٨ ، تربية فنية - تربية موسيقية - اقتصـاد منزلى - تكنولوجيا التعليم - اعلام تربوى •

كليـة تربيـة نوعيـة بالدقى ، قرار وزارى رقم ١٠٩٦ فى ٢٢/١٠/١٩٨٨ ، تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى •

كليـة تربية نوعية بالاسـكندرية ، قرار وزارى رقم ١٠٩٦ فى ٢٢/١٠/١٩٨٨ ، تربية فنية - تربية موسيقية - اقتصاد منزلى - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية بطنطا ، قرار وزارى رقم ٤٥٤ فى ٢٥/٥/٨٩ ، تربية فنية - تربية موسيقية - اقتصاد منزلى - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعـليم •

كلية تربية نوعية بقنا ، قرار وزارى رقم ٤٥٤ فى ٢٥/٥/٨٩ ، اقتصاد منزلى - تربية فنية - تربية موسيقية - تكنولوجيا التعليم •

كليـة تربيـة نوعية ببور سـعيد ، قرار وزارى رقم ٥٣٢ فى ١١/٦/٨٩ ، تربية فنية - تربية موسيقية - رياض أطفال - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية بأشمون ، قرار وزارى رقم ١١٩٨ فى ٢٤/١٠/٨٩ تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية باسيوط ، قرار وزارى رقم ١١٨١ فى ٢٦/١٠/٨٩
تربية فنية ـ تربية موسيقية ـ اعلام تربوى ـ تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية بمنية النصر ، قرار وزارى رقم ١١٦١ فى ١٤/١٠/٩٠
تربية فنية ـ تربية موسيقية ـ اعلام تربوى ـ تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية بدمياط ، قرار وزارى رقم ٨٨١ فى ١١/٨/٩٠،
تربية فنية ـ تربية موسيقية ـ اعلام تربوى ـ تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية بالفيوم ، قرار وزارى رقم ٧٨٠ فى ٢٨/٧/٩٠،
تربية فنية ـ تربية موسيقية ـ اعلام تربوى ـ تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية بالمنصورة ، قرار وزارى رقم ١١٧٧ فى ١٣/١٠/٩١
تربية فنية ـ تربية موسيقية ـ اعلام تربوى ـ تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية بميت غمر ، قرار وزارى رقم ١١٧٨ فى ١٣/١٠/٩١
تربية فنية ـ تربية موسيقية ـ اعلام تربوى ـ تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية ببنها ، قرار وزارى رقم ٨٨٤ فى ١١/٨/٩٠ ،
تربية فنية ـ تربية موسيقية ـ اعلام تربوى ـ تكنولوجيا التعليم •

كلية تربية نوعية بالزقازيق ، قرار وزارى رقم ١٧٤ فى ١٣/٣/٩١،
جميع الشعب •

كلية تربية نوعية بالمنيا ، قرار وزارى رقم ٩٥٣ فى ٢٦/٨/٩١ .
جميع الشعب •

كلية تربية نوعية بكفر الشيخ ، قرار وزارى رقم ١١٨٧ فى ١٥/١٠/٩١ ، جميع الشعب •

كليات معلمات رياض الأطفال :

لم يقتصر أمر توحيد مصادر اعداد المعلم عند هذا الحد بل تعداه ليصل الى اعدد معلمات رياض الأطفال حيث تم انشاء كلية معلمات رياض الأطفال بالدقى بالقاهرة وبالاسكندرية وبورسعيد •

مما سبق يتضح لنا الجهود التى بذلتها الوزارة من أجل توحيد مصادر اعداد المعلم والتى تسهم فى حل كثير من المشكلات التربوية والتنظيمية • وفى مقال لاحق سوف نوالى جهودا أخرى للوزارة فى مجال تطوير التعليم •

مفاهيم أساسية فى تقويم المناهج وتطويرها

الأستاذ الدكتور / أحمد خيرى كاظم
الأستاذ بجامعة قطر

مفهـوم تقـويم :

تهـدف العملية التعليمية الى احداث تغيرات معينة فى سـلوك المتعلمين ، وترتبط هذه التغيرات بكل من مجالات التعلم الرئيسية فى مستوياتها المختلفة ، وهذه المجـالات هى : المجـال المعرفى، المجـال العاطفى ، والمجال النفسى الحركى .

ومن خصـائص البرنامج التعليمى الجيد أن تعبر أهـدافه فى وضوح عن نتائج التعلم السلوكية المراد احداثها وتنميتها لدى المتعلمين من خلال أنشطة وخبرات التعلم فى البرنامج . والتقويم هو العمليـة التى بواسـطتها نقدر كم وكيف التعلم كما تم بالفعل ، ومدى تحقيق هذا التعلم لضمون الأهـداف التعليمية للبرنامج سـواء كان ذلك على مستوى الدروس اليومية ، أو وحدات دراسية معينة أو على مستوى منهج بأكله . والتقويم بهذا المفهوم يشـتمل على أنشـطة متعددة . ونستخدم فيه أساليب وأدوات قياس متنوعة . وبطبيعة الحال ليس التقويم مرادفا لعملية القياس أو تطبيق اختبارات معينة واعطاء التلاميذ درجات تحدد مسـتويات تعلمهم ومـدى ما يحققوه من تقـدم فى تحصيلهم الدراسى . فالقيـاس يكون أحد مكونات التقويم ، ويشـير القياس الى العملية التى بواسطتها نحصل على تمثيل كمى لخصائص وتحصيل وقدرات دراسية معينة ومن الأدوات التى تسـتخدم لهـذا الغرض الاختبارات بأنواعها المختلفة،أساليب الملاحظة ، قوائم التقدير

والاستفتاءات • ومن ناحيـة أخرى لا يقتصر التقويم على مجـرد الحصول على بيانات أو التوصل الى نتائج كمية فى حد ذاتها ، وانما يهدف التقويم أساسا الى التشخيص والعلاج معا والى الاستفادة من نتائج التقويم فى تحسين مختلف مكونات البرنامج التعليمى وأنشـطته ونواتجها التعليمية والعوامل المؤثرة فى مدى جودتها وفعاليتها •

والتقويم بمفهومه الشامل يتضمن الخطوات الآتية :

١ — التحديد السـلوكى للأهداف التعليميـة ، ويتطلب ذلك أن توضح عبارات الأهداف نتائج التعلم المطلوبة والظروف والمواقف التى سوف يحدث فيها هذا التعلم والمعايير التى تساعد على تقويمه •

٢ — اعداد أو اختيار أدوات التقويم المناسبة للحصول على نتائج نستدل بها على مدى تحقيق الأهـداف • ويراعى فى هـذه الأدوات ملاءمتها وصلاحيتها لتقويم نتائج التعلم التى تعبر عنها الأهـداف ، فضلا عن توفر معايير الدقة والثبات والموضوعية فى هذه الأدوات •

٣ — تفسير نتائج التقويم ، ويتضمن هذا التفسير عمليات تحليل النتائج والربط فيما بينها واستخلاص دلالات معينة لها مغزاها وفائدتها فى معرفة مدى تحقيق الأهداف وفعالية التعلم والعوامل المؤثرة فيه•

٤ — الانتفـاع بنتـائج التقـويم وتفسـيرها فى اعداد خطط واجراءات مناسبة للتغلب على جوانب الضـعف ونواحى القصور التى أظهرتها نتائج التقويم بما يحقق التحسين أو التطوير على نحو مستمر•

خصـائص التقويم :

ولكى يكون برنامج التقويم فعالا يجب أن تتوفر فيه الخصائص الآتية :

١ — المطـابقة للأهداف :

بمعنى أن يتناول التقويم أساسا نتائج التعليم التى تشـير اليها الأهداف والا ينصرف التقويم الى أشياء أخرى بعيدة عن هذه الأهداف

المحددة ومضمونها ومن الخطورة أن يؤكد التقويم على أشياء معينة لا تتفق مع الأهداف ونتائجها التعليمية المحددة . ومن أمثلة ذلك أن يركز التقويم على قياس وتقدير تعلم التلاميذ للحقائق والقوانين والمفاهيم فى مجال معرفى معين على مستوى الحفظ والاسترجاع الذى يمثل أدنى مستويات المجال المعرفى ، بينما تؤكد الأهداف على مهارات التعلم بالاكتشاف ، وايجابية التلاميذ فى التوصل الى هذه المعرفة بأنفسهم ، أو على تنمية سلوك التعلم المرتبط بمستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والنقد للمعرفة التى يدرسها التلاميذ .

٢ – شمول التقويم :

يتناول التقويم مختلف مكونات المنهج والتعلم والعوامل المؤثرة فيه . كما أنه لا يقتصر على أهداف معينة دون الأخرى . كما هو الحال بالنسبة للممارسات الشائعة التى تعطى كل اهتمامها لتقويم تعلم التلاميذ فى حدود المجال المعرفى النفسى الحركى .

٣ – الاهتمام بالنواحى التشخيصية والعلاجية :

ينبغى ألا يقتصر نشاط التقويم على النواحى الشخصية التى توضح نواحى القوة ونواحى الضعف المرتبطة بمختلف جوانب المنهج والتدريس والتعلم . والا يقتصر أيضا على مجرد الحصول على نتائج معينة وتفسيرها كغاية فى حد ذاتها . ذلك لأن القيمة الحقيقية للتقويم هى فيما يمكن أن يؤدى اليه من تعديل أو تغيير معين للتغلب على نواحى الضعف التى كشفت عنها نتائج التقويم ، ويؤدى ذلك الى تحسين المنهج .

٤ – استمرارية التقويم :

التقويم جزء متكامل مع نشاط المنهج والتدريس وبالتالى فمن

الخطأ أن ننظر الى التقويم على أنه خطوة نهائية تحدث فقط بعد الانتهاء من تدريس المنهج أو بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة حتى ولو كان ذلك على مستوى الدروس اليومية ، ذلك لأن التقويم كما سنوضح فيما بعد نشاط مستمر ويصاحب لمراحل تصميم المنهج وتدريس وحداته وموضوعاته • ويستمر التقويم فى دورة ترتبط بمختلف مكونات المنهج وأنشطته التعليمية • وتزودنا نتائج هذا التقويم المستمر بتغذية راجعة تساعد فى التشخيص واتخاذ الاجراءات العلاجية المناسبة لتحسين المنهج وتحقيق أهدافه على نحو أكثر فعالية •

٥ – وحدة التقويم :

يتناول التقويم المنهج فى مختلف مكوناته وأنشطته وعوامله المؤثرة فى كفايته الداخلية والخارجية ورغم الدراسة التحليلية التقويمية لكل من هذه المكونات والأنشطة والعوامل فانه من الضرورى أن نربط فيما بينها على نحو ندرك فيه فعالية المنهج ككل فى تحقيق أهدافه •

ونفس الشىء فى حالة تقويم سلوك التعلم الذى يتصف بالتعدد والتنوع حيث تربط بين نتائج التقويم فى جوانب التعلم المختلفة لكى نحصل على صورة موحدة ذات مغزى لسلوك التعلم لكل تلميذ على حدة ولمجموعة التلاميذ فى الفصل ككل • وما لم يحقق التقويم هذه الصورة الموحدة المتكاملة فان أحكامنا يخشى أن – تأتى خاطئة على الرغم من صحة وموضوعية الأدلة الجزئية التى توفرها كل أداة من أدوات التقويم عن جوانب معينة من سلوك تعلم التلاميذ •

٦ – علمية التقويم :

ويكون للتقويم خصائصه العلمية اذا ما استند الى حقائق وأساليب وأدوات فى جمع البيانات والأدلة تتصف بالموضوعية والصدق والثبات والموضوعية يقصد بها أن تكون أداة التقويم غير متأثرة بالتغيرات

الذاتية والعوامل الشخصية ، بينما الصدق يشير الى قدرة الاداة على قياس الشيء الذي وضعت لقياسه • فالاداة التي وضعت مثلا لقياس مهارات معينة وتقيس بالفعل مدى تعلم التلميذ لهذه المهارات هي أداة صادقة بينما هذه الأداة نفسها غير صادقة في قياس مهارات أخرى أو في قياس الاتجاهات أو القيم • ويعتبر الصدق من أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في وسائل التقويم • ويزداد صدق الأداة كلما اتسقت مع الأهداف التعليمية وكلما ارتبطت بأنواع التعلم التي أتيح للتلاميذ فرصة تعلمها •

وتزداد صعوبة تحقيق معيار الصدق كلما كانت الأهداف غير محددة ومبهمة ولا تعبر عن نتائج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها • وفي بعض الحالات التي تستخدم فيها الاختبارات اللفظية لا يراعى فيها ملاءمة العبارات والمصطلحات المستخدمة لمستويات التلاميذ مما يجعل هذه الاختبارات تتحول من قياس للأشياء التي وضعت من أجلها الى اختبارات لقياس قدرة التلميذ على القراءة •

وأما ثبات ادارة التقويم فيشير الى دقة الاداة فيما تقيسه واعطائها نفس النتائج تقريبا اذا ما تكرر تطبيقاتها على نفس الحالات أو على حالات مشابهة وتحت نفس الظروف التي طبقت فيها في المرة الأولى •

تقويم مدى فعالية المنهج والتدريس :

أوضحنا أن نشاط التقويم عملية مستمرة وليس خطوة نهائية وانه يرتبط بمختلف عناصر التصميم سواء على مستوى منهج بأكمله ، أو وحدة دراسية معينة ، أو على مستوى الدروس اليومية • ويتضمن نشاط التقويم في مثل هذه الحالات نوعين رئيسين من التقويم أولهما يعرف

بالتقويم التكوينى Formative Evaluation

والثانى بالتقويم البعدى أو الجملى Summative Evaluation.

التقـويم التكوينى :

ومن الوظائف الرئيسـية لهـذا النوع من التقويم جمع بيـانات ونتائج معينة خلال تخطيط وتنفيذ النشاط التعليمى وتوفير بعض الأدلة التى تساعد فى اتخاذ قرارات لمراجعة هذا النشـاط وادخال تعديلات معينة فيه بهدف التحسين • فمثلا لو آخذنا النشاط التعليمى على مستوى الدرس اليومى فان المدرس فى ضوء اعداده لخطة الدرس وتدريسها يجمع بيانات ونتائج ترتبط بمكونات الخطـة من أهـداف ، ومحتوى تعليمى وأنشطة تعليمية وطرق وأساليب للتدريس والوسـائل التعليمية المستخدمة فى الدرس ونتائج التعلم التى حققها الدرس •

وتعبر الأسئلة الآتية عن عمليات أسـاسية فى التقويم التكوينى لمكونات الدرس ونشاطه التعليمى :

١ ــ هل حقق التلاميذ أنواع ومستويات التعلم التى عبرت عنها أهـداف الدرس ؟ وما هى نواحى الضعف التى ظهـرت خلال اعداد الخطة وتدريسـها ؟ وما هى النواحى التى ارتبط بها هـذا الضعف ، وكيف نتغلب عليه ؟

٢ ــ هل الأنشـطة التعليمية فى الدرس مناسـبة ، ويمكن لكل تلميذ آن يستجيب اليها دون صـعوبة ؟ وما هى اسـتجابات التلاميذ للطرق والأساليب المستخدمة فى الدرس ؟

٣ ــ ما الصعوبات العملية التى واجهت المدرس فى تدريسه ؟

٤ ــ هل آسـاليب التقويم المسـتخدمة فى الدرس تقيس بالفعل نتائج التعلم التى تعبر عنها الأهداف •

٥ ــ ما هى التعديلات التى تبدو ضرورية لتحقيق تدريس أفضل

وبالتالى تعلم أكثر فعالية • وفى أى الجوانب أو مكونات خطة الدرس وأنشطته ترتبط هذه التعديلات ؟

ويستخدم عادة لأغراض التقويم التكوينى أساليب وأدوات غير شكلية لجمع البيانات والأدلة عن مدى تحقيق الدرس لأهدافه ، مثل استخدام أساليب الملاحظة من جانب المدرس والتلاميذ ، والاختبارات العادية التى يعدها المدرس بما يتناسب وطبيعة الموضوعات التى يدرسها وخصائص التلاميذ •

وتفيد دراسة النتائج والأدلة التى يحصل عليها المدرس بواسطة هذه الأساليب فى التوصل الى أحكام وقرارات عن مدى تحقيق الدرس لأهدافه والصعوبات التى واجهت المدرس فى تدريسه ، ومدى الحاجة الى ادخال بعض التعديلات أثناء اعداد الدرس وتدريسه سواء كانت هذه التعديلات اضافة أشياء جديدة الى الدرس • أو استبعاد أشياء معينة منه أو اعادة تنظيم لخطة السير فى الدرس تكفل تحقيق نتائج التعلم على نحو أكثر فعالية •

التقويم البعدى - المجملى :

ويتم هذا النوع من التقويم بعد تدريس وحدة دراسية معينة أو منهج بأكمله • على عكس التقويم التكوينى الذى يتم خلال مراحل التخطيط والتنفيذ • وترجع هذه التسمية الى خاصتين رئيستين لهذا التقويم ، أولهما انه يجرى بعد تدريس الوحدة أو تطبيق المنهج ثانيهما ان القصد من هذا التقويم هو الحصول على بيانات وأدلة عن الآثار المتجمعة لمجموع مكونات تصميم الوحدة أو المنهج ، والتوصل فى ضوء ذلك الى قرارات أو احكام عن الكيفية التى تعمل بها الوحدة أو المنهج كنظام ، ومدى فعالية هذا النظام فى تحقيق الأهداف المحددة له •

وفى حالة تجريب وحدة دراسية جديدة أو منهج جديد فان الدور

الرئيسى للتقويم المجملى هو أن يبين لنا الى أى مدى الوحدة الجديدة أو المنهج الجديد أفضل مما هو مستخدم حاليا • وتساعد نتائج المقارنة فى اتخاذ قرار بشأن استخدام الوحدة الجديدة أو النهج الجديد على نطاق واسع ، كأن يعمم استخدامها فى جميع المدارس •

ومن الواضح أن الأساليب والأدوات التى تستخدم فى التقويم المجملى تتصف بخصائص علمية من حيث الدقة فى اعدادها وتطبيقها ومراعاتها لمعايير الصحة والثبات والموضوعية وتشمل هذه الأساليب والأدوات الملاحظة ، الاختبارات ، بطاقات وقوائم التقدير • ويشارك فى اعداد وتطبيق مثل هذه الأساليب والأدوات متخصصون فى مجالات الاختبارات والقياس والتقويم •

تقويم تعلم التلاميذ :

رأينا أن التعلم يرتبط بثلاثة مجالات رئيسية وهى المجال المعرفى والمجال العاطفى والمجال المهارى — الحركى • والتقويم الشامل للتعلم ينبغى أن يتناول سلوك التعليم فى كل هذه المجالات وفى مستوياتها التعلمية المختلفة وألا يقتصر على المجال المعرفى • ويعاب على أساليب وأدوات تقويم تعلم التلاميذ انها تركز على الجانب المعرفى ، وفى حالات كثيرة يعطى الاهتمام للمستويات الأولى من هذا المجال التى ترتبط بالحفظ والتذكر والفهم والتطبيق بينما لا يأخذ التعلم عند مستويات التحليل والتركيب والتقييم اهتمامات متكافئة •

ونستخدم عادة الاختبارات اللفظية بأنواعها المختلفة — التى تشتمل على اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية فى تقويم تعلم التلاميذ المرتبط بالمجال المعرفى • ومن الواضح أن مثل هذه الاختبارات الموضوعية فى تقويم تعلم التلاميذ ارتبط بالمجال المعرفى • ومن الواضح أن مثل هذه الاختبارات تتلاءم مع قياس تعلم التلميذ للمعرفة اللفظية ولا تصلح فى قياس تعلم التلاميذ لمهارات معينة تتطلب مواقف

يمارس فيها المتعلم هذه المهارات فى القيام بادائة أو عمل معين • ولذلك تستخدم أساليب الملاحظة والاختبارات العملية فى تقويم سلوك التعلم العملى •

اعتبارات فى اعداد الاختبارات :

وفى كل الحالات التى يستخدم فيها الاختبارات سواء كانت تحريرية أو لفظية مثل اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية ، أو عملية (ادائية ـ موقفية) ينبغى مراعاة عدة اعتبارات من أهمها :

١ ـ أن نحدد الأهداف فى عبارات سلوكية تعبر عن نتائج التعلم التى سوف تتخذ أساسا لتحقيق الهدف •

٢ ـ يحدد لكل هدف نشاط التقويم المناسب له ويمكن أن يكون لنتائج التعلم الأكثر أهمية أكثر من عنصر فى الاختبار •

٣ ـ التأكد من أن كل سؤال أو عنصر فى الاختبار يقيس بالفعل نتائج التعلم المراد تقويمها • وهذا ما يعبر عنه بصحة عناصر الاختبار •

٤ ـ صياغة الأسئلة وعناصرها فى عبارات واضحة لا غموض فيها ولا صعوبة فى فهمها بحيث تعكس الاجابة عنها القدرات الحقيقية للتلاميذ • وبالتالى تعطينا استجابات منسقة تتصف بالثبات •

أدوات وأساليب التقويم :

وفى مجال علوم الاقتصاد المنزلى كما فى المجالات الدراسية الأخرى لا توجد طريقة واحدة أو أسلوب واحد معين لتقويم نتائج العملية التعليمية ، وانما توجد طرق وأساليب متعددة • وهى ضرورية لتقدير مدى ما تعلّمه التلاميذ فى مختلف المجالات المعرفية ، والعاطفية والمهارية والحركية • ويمكن أن نميز فيها :

الأساليب التحريرية ، الأساليب الشفهية ، وأساليب الملاحظة والأساليب العملية •

ونشير فى ايجاز فيما يلى الى كل من هذه الأساليب :

الأســاليب التحريرية :

وتشمل الاختبارات التى تتطلب الاســتجابة التحريرية اللفظية من جانب التلاميذ ومنها اختبارات المقــال والاختبارات الموضــوعية . وهذه الأنواع من الاختبارات مألوفة للمدرسين ويكثر اســتخدامها فى أغراض تقويم التعلم فى مدارسنا وخاصة اختبارات المقال .

وتمتاز اختبارات المقال بعدة مميزات منها انه يمكن اعدادها بسرعة وبسهولة وهى أكثر ملاءمة لقياس قدرات التلاميذ على اختيار المعلومات المناسبة للاجابة على أســئلة معينة وبيان قدراتهم فى تنظيمها وترتيب أفكارهم ، والتحليل والربط والتكامل بين الأفكار ونقدها . وهى تعطى للتلميذ مرونة أكثر فى التعبير عن تفكيره واجاباته وتشكيلها على النحو الذى يراه . واختبــارات المقال ينبغى أن توضــع فى ضــوء تحديد المدرس ولنتــائج التعلم المراد قياســها وتقديرها ، وهــذه النتائج تتراوح فى مداها من حيث الكم والكيف فقد تتطلب استجابات توضح الوصف أو الشرح لظاهرة أو عملية معينة ، وكذلك فى توضــيح كيفية تطبيق قانون أو نظرية معينة ، أو فى بيان وجهــة نظــر التلميذ نحو ظاهرة أو أشياء معينة . وفى كل هذه الحالات ينبغى أن نحدد الأهداف بوضوح وأن نعبر عنها فى صورة نتائج تعلمية .

غير أن اختبارات المقال لها بعض العيوب فهى تحتوى عادة على عدد قليل من الأســئلة لا يمثل جميع موضــوعات المقرر التى درســها التلاميذ ، وهى بالرغم من سهولة اعدادها تحتاج الى وقت لتصليحها . كما أن تصحيحها يتأثر كثيرا بالعوامل الذاتية ويختلف التقدير باختلاف المصحح . وفى بعض الحالات تكون الأسئلة غامضــة فيؤدى ذلك الى الكثير من الأخطاء أو الى انخفاض مستوى الاجابة ولا يرجع ذلك الى التلميذ وانما الى عيوب فى الأسئلة . ويمكن بشىء من العنــاية فى

إعداد اختبارات المقال التغلب على كثير من عيوبها ، فمثلا يمكن زيادة عدد الأسـئلة فى الاختبـار ومراعاة أن تتنـاول فى توازن منـاسب موضوعات المقرر ، كما يمكن التقليل من غموض الأسئلة بالصياغة الواضـحة لها وكذلك عن طريق تقسيم كل سؤال الى أجزاء تحـدد بوضوح • ويراعى أيضا أن تتنوع مستويات الأسئلة بحيث لا تركز على حفظ المعلومات وتذكرها وانما تتناول سـلوك التعلم المعرفى فى مستوياته المختلفة •

وأما الاختبارات الموضـوعية فهى متعددة ، وتحتـاج عادة الى اجابات قصيرة ومحددة ومنها اختبارات الصواب والخطأ ، اختبـارات الاختيار من متعدد ، اختبارت التكملة ، اختبارات المقـابلة ، اختبارات اعادة الترتيب • وتمتاز الاختبارات الموضوعية بمجمـوعة من المميزات منها أنه يمكن تصميمها بحيث تسـتخدم فى تقويم أغراض متعددة • ولا يتأثر تصحيحها بالاعتبارات الذاتية أو الشخصية للمصحح ، ويمكن تصحيحها بسهولة ، كما أن تصـحيحها لا يتأثر بعوامل مثل خط التلميذ أو نظافة الاجابة أو حسن ترتيبها • ومع ذلك فان الاختبارات الموضوعية لها بعض العيوب ومنها انها تحتـاج الى وقت وجهد وعنـاية كبيرة فى اعدادها ، وهى لا تقيس قدرات معينة فى الاجابة مثل عرض الأفكار وترتيبها بطريقة منظمة ، والقـدرة على النقد والابتكار لدى التلاميذ واحتمال أن يجيب على بعضها على أساس التخمين •

ويمكن تحسين هذه الاختبـارات والتغلب على كثير من عيوبها وفيما يلى بعض الاعتبارات التى تساعد فى الاعداد الجيد لهذا النوع من الاختبارات اللفظية التحريرية •

١ — يراعى فى إعدادها جميع الأهداف التعليمية التى يراد تقويمها

٢ — تمثل عناصر الاختبار المحتوى المعرفى والخبرات التعليمية التى حصل عليها التلاميذ •

٣ ـ تكون الأسئلة وعناصرها قصيرة وواضحة وتكون الكلمات والمصطلحات المستخدمة مألوفة للتلاميذ •

٤ ـ تحتوى على أسئلة تقيس نواتج تعلمية متعددة فى ارتباطها بالأهداف ومستويات التعلم المختلفة بحيث تميز بين التلاميذ من حيث الفروق الفردية فى التعلم •

٥ ـ تجنب العبارات والمؤشرات فى عبارات الأسئلة التى توحى بالاجابة الصحيحة •

٦ ـ استخدام الأساليب التى تتغلب على التخمين فى الاجابة والتى تشجع التفكير واعطاء استجابات تعكس فهم التلاميذ لما تعلموه من معرفة •

الأساليب الشفهية :

وتشمل اساليب الأسئلة والأجوبة والمناقشة وهى أساليب لها فائدتها فى تقويم نتائج تعلمية يصعب أو يتعذر تقويمها من خلال الأساليب التحريرية كالقدرة على التعبير الشفهى والالقاء • ويمكن من خلال مشاركة التلاميذ فى المناقشات أن يلاحظ المدرس مدى الفهم والتفكير والاهتمامات وغيرها من السلوك فى مجال التعلم العاطفى • ويمكن بواسطة هذه الأساليب أن يكتشف التلميذ خطأه ويحاول أن يصححه بنفسه ، كما يتاح للتلاميذ فرصة الاستفادة من اجابات بعضهم البعض • ومن العيوب التى توجه الى هذه الأساليب أن الأسئلة التى توجه الى التلاميذ تتفاوت فى مستوياتها التعليمية المطلوبة وتختلف من تلميذ الى آخر ، وبالتالى يصعب تقويم التلاميذ على المدرس تحقيق فرصة متكافئة لجميع التلاميذ فى حالة الفصول المزدحمة ونظرا للسرعة التى قد يتم بها اعداد الأسئلة فى سياق الدرس أو المناقشة كثيرا ما تأتى محدودة الفائدة فى عملية التقويم •

أساليب الملاحظة :

وتفيد الملاحظة فى توفير معلومات عن تعلم التلاميذ يصعب توفيرها عن طريق الأساليب الأخرى • ومن مزايا أساليب الملاحظة فى التقديم نذكر ما يأتى :

١ ــ المعلومات التى يحصل عليها المدرس عن طريق الملاحظة للتلاميذ يمكن أن تستخدم مباشرة فى توجه التدريس والتعلم •

٢ ــ التلاميذ الذين قد يظهر عليهم القلق أو الخجل والارتباك أثناء الاختبارات ــ التحريرية أو الشفهية يمكن ملاحظاتهم دون انفعالات عن طريق استخدام أسلوب الملاحظة فى تقويم تعلمهم ومدى تقدمهم فى جوانب معينة •

٣ ــ ممارسة مهارات العمل والأداء فى المعمل أو فى المواقف العملية يسهل ملاحظتها وتقويمها بينما يصعب ذلك عن طريق الأساليب التحريرية أو الشفهية •

والملاحظة كغيرها من أساليب التقويم السابقة لها مزاياها ولها فى نفس الوقت محددات أو عيوب معينة • ومن هذه العيوب تأثر الملاحظة بالعوامل الشخصية ، وعدم توفر المهارة الكافية لاستخدام أسلوب الملاحظة فى التقويم على نحو فعال • ويصعب أن يعطى المدرس جميع التلاميذ وخاصة فى الفصول المزدحمة فرصا متكافئة أثناء الملاحظة

ولتحسين أسلوب الملاحظة فى التقويم يراعى أن تكون الملاحظة محددة وموجهة نحو قياس أشياء معينة • ومما يساعد على ذلك تحديد أهداف الملاحظة فى عبارات سلوكية تعبر عن نتائج التعلم أو السلوك المراد تقويمه عن طريق الملاحظة • وأن يراعى أيضا أن نوعية السلوك الملاحظ تتوقف على خصائص ومستويات التلاميذ التحصيلية والعقلية وكذلك مستويات النضج بصفة عامة • فمثلا عند تقويم قدرة التلاميذ فى استخدام أدوات وأجهزة المطبخ فى إعداد وجبة معينة فان المهارات

ومستويات الأداء التى نتطلبهـا من التلاميذ فى المرحلة الثانوية مثلا سوف تختلف بطبيعة الحال عما نتطلبه من تلاميذ المرحلة الاعدادية .

وفى كل الحالات ينبغى الا يعتمد المدرس فى استخدامه لأسلوب الملاحظة فى التقويم على الذاكرة وانما يجب تسـجيل ملاحظاته عن سلوك التلاميذ وتعلمهم فى سجلات خاصة وأن يحتفظ لكل تلميذ بسجل يوضح فيه ملاحظاته ومدى ما يحقق التلميذ من تقدم فى تعلمه . ومثل هذه السجلات يمكن أن يرجع اليهـا المدرس من وقت لآخر لمعرفة حالة كل تلميـذ .

الأسـاليب العملية :

تكون الدراسة العملية جزءا رئيسيا من العملية التعليمية فى مجال مواد الاقتصاد المنزلى ويتطلب تقويم تعلم التلميذ لمهارات معينة والقيام بأعمال معينـة أن نوفر له المواقف العملية المناسـبة لممارسـة هذه المهارات والقيام بهذه الأعمال وملاحظاتهم أثناء قيامهم بالعمل وتقويم ما قاموا به من أداء مثل اعداد باترون ، تفصيل بلوزة ، ترتيب المـائدة اجراء تجربة فى معمل التغذية .. الخ .

ويجب أن يتم مثل هذا التقويم فى ضوء أهداف واضحة ومحددة تعبر عن نتـائج تعلمية معينة وظروف ومعايير لهـذا التعلم حتى تأتى نتائج التقويم سليمة وصادقة .

التقويم وتحديد مستويات تحصيل التلاميذ :

فى معظم البرامج التقليدية يتم تقويم التلميذ عادة على أسـاس مقارنته مع غيره من التلاميذ فى الفصل ، وينشأ عن ذلك نوع من التقدير النسبى للتلاميذ . ويسمى هذا الأسلوب فى التقويم بأسلوب المستوى النسبى أو المعيارى .

وفى حالة الأعداد الكبيرة من التلاميذ يكون التقويم على أساس التوزيع المألوف فى المنحنى الاعتـدالى .

التدريس من أجل إعداد جيل مفكر

اعــداد
د/ محمــد أمــين حســن
باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

مقـــــــدمة :

أثبتت جميع الدراسات والبحوث واجمعت آراء رجال التربيــة على ان المدرس هو حجر الزاوية فى العملية التربوية ، وآنه لا نجــاح لأى خطط طموحة للنهوض بالتعليم الا اذا نجحنا فى النهوض بالمعــلم أولا ، واذا نظرنا الى واقع التدريس فى مدارسنا فى ظــل الاعــداد الكبيرة داخل الفصــول ونقص الامكانيات وانخفاض برامج اعــداد وتدريب المدرســين يظهر مدى أهمية النهوض بالمعلم مهنيــا من خلال برامج لتطوير العملية التعليمية فى مدارسنا •

واذا نظرنا الى واقع النظام العالمى الجديد ونحن فى نهاية القرن العشرين نجد أنه نظام قائم على التكتلات العالمية وازالة الحواجز بين دول العالم سواء فى المجال الاقتصادى أو السياسى بمعنى أنه يصعب على أى دولة أو حتى مجموعة من الدول ان تنعزل عن هذا النظــام بل لابد أن يتم التخطيط المحلى والأقليمى لكل دولة فى ضوء هذا النظام ومن ثم لابد أن يعاد النظــر فى التخطيط لمستقبل التعليم فى بلادنا بصفة عامة وعملية التدريس بصفة خاصة • ، هنا يطرح ســؤال ماذا ندرس ؟ وكيف ندرس ؟ هل ندرس تفاصــيل كما كان فى المــاضى ؟ وهو أمر مرفوض لضخامة التراث المعرفى فى العصر الحــديث ؟ أم ندرس عموميات ومفاهيم واسعة كما ينادى البعض ؟ وحتى ذلك الاتجاه ليس واقعيا لضخامة المعروف من تلك المفاهيم •

وبالعودة الى الماضى القريب نجيد الكثير من النداءات التى أطلقها كبار السياسين مثل « أمة فى خطر » أو نداء جون ديوى الشهير « علموا الأطفال كيف تتعلم » أى لابد أن تضع برامج التعليم نصب أعينها تدريب التلاميذ على كيفية التعامل مع الكتب مباشرة من خلال برامج التعلم الذاتى • وقد ظهرت اخيرا دعوة الى تدريس التفكير داخل المدارس سواء فى مناهج منفصلة أو ضمن برامج التدريس العادية ، ويرى مؤيدو هذه الدعوة انها الحل الأمثل لاعداد جيل قادر على التعلم من خلال التعامل مع مصادر المعرفة مباشرة • ونحاول فى هذا المقال عرض مثال لهذه التجربة من خلال عدة بحوث أجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية خلال السنوات الأخيرة (من ١٩٩٠ — ١٩٩٤) • ونأمل أن ننظر الى نتائج هذه الأبحاث والمشروعات بالعين اليقظة حتى يمكن اعداد جيل من الشباب قادر على العمل فى ظل النظام العالمى الجديد •

تدريس مهارات التفكير العليا :

كثيرا ما نسمع عن أبحاث اجريت بهدف تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ، ويعتمد الدارسون أو الباحثون على استراتيجيات تدريس حديثة لتحقيق هذا الهدف ، ولكن لم تجر حتى الآن دراسة عربية تهدف الى تدريس مهارات التفكير للمعلمين أولا ومن ثم دعوتهم الى التدريس لتنمية هذه المهارات •

ومن هذا المنطلق يجب أن نتفق أولا على ان هناك ما يطلق عليه المستويات العليا للتفكير ويقابلها المستويات الدنيا للتفكير ، وليس المقصود هنا كما كان يردد من قبل أن هناك بعض المواد الدراسية تتطلب مستوى عاليا من التفكير والبعض الآخر يتطلب مستوى أقل ، وهذا الكلام أثبتت الدراسات الحديثة خطأه كما أثبتت أن الموقف التعليمى الذى يتطلب مستويات عليا من التفكير من شخص ما قد يتطلب مستويات دنيا فقط من شخص آخر •

لذلك اقترح ريسنك « resnick 1987 » « ١٩٨٧ » ضرورة التدريس في الفصل الواحد للمستويين معا .

وقد حاول بعض رجال التربية وصف مستويات التفكير العليا والدنيا بمصطلحات مختلفة مثل :

١ ــ ماير « maier 1933 » استخدم مصطلح التفكير المنتج أو السلوك المتعلم للمستويات الدنيا مقابل التفكير الاستنتاجي أو الخطب للمستويات العليا .

وفرق بين المصطلحين عندما بين ان التفكير المنتج يبنى على مقدمات وخبرات قدمت للمتعلم مسبقا أما التفكير الاستنتاجي فيستخدم لحل المشكلات التى تتطلب محاولة الربط بين عدد من الخبرات السابقة التى اكتسبها المتعلم من مصادر مختلفة .

٢ ــ بارتلت « bartlot 1958 » استبدل فكرة تكامل الخبرات السابقة لحل المشكلات فى مستويات التفكير العليا الى ما اطلق عليه مسطلح « ملء الفراغات » الذى بين فيه ان التفكير يتطلب ثلاث عمليات متتالية لملء الفراغات داخل مخ الانسان وهى :

(أ) الادخال : ويقصد به الملء بالمعلومات الجديدة من خلال تتابع منطقى .

(ب) الاستقراء : ويقصد به استنتاج المفهوم من سلسلة من الملاحظات والتطورات المحتمل حدوثها .

(ج) التفسير : ويقصد به اعادة ترتيب المعلومات لتقديم تفسير جديد .

٣ ــ الهيئة القومية الأمريكية لتقدم العلوم « AAAS »

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE

التى صنفت عمليات العلم الى عمليات أساسية وأخرى تكاملية . والعمليات الأساسية تشتمل على الملاحظة والقياس والتنبؤ والتصنيف

والاستنتاج وتجميع وتسجيل البيانات • أما العمليات التكاملية فتشتمل على تفسير البيانات والتحكم فى التغيرات والتعريف الاجرائى وفرض الفروض والتجريب • وهذه العمليات فى مجموعها تكون هرما أى تستخدم العمليات الأساسية أولا ثم التكاملية •

وبالرجوع الى التصنيفات المختلفة لأنواع التفكير نجد ان هناك شبه اتفاق على ان التفكير الناقد critical thinking يتطلب مهارات عليا من التفكير • ولقد ظهرت عدة تعريفات لمفهوم التفكير الناقد حسمت من خلال المؤتمر السنوى العاشر عن التفكير الناقد واصلاح التعليم الذى عقد سنة 1990 تحت رعاية مركز التفكير الناقد بأمريكا center for critical thinking & moral critique شارك فيه 1200 شخص من رجال التعليم من مختلف التخصصات ونص التعريف على أنه « يحدث تفكير عالى المستوى عندما يحصل الشخص على معلومات جديدة ويخزنها فى الذاكرة ثم تترابط وترتب وتقيم لتحقيق هدف ما » •

ومما سبق تبرز عدة نقاط هامة لابد ان يدركها المعلم وهى :

١ — ان تعلم المستويات العليا من التفكير ضرورة لكل فرد وليس للموهوبين فقط •

٢ — ان مستويات التفكير العليا تتطلب التدريب على أنشطة عقلية معينة •

٣ — لتقويم مدى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير العليا يجب وضعهم فى موقف أو طرح أسئلة لا يمكن اجابتها من خلال استدعاء بسيط للمعلومات •

٤ — يجب أن يمتزج تدريس المهارات العليا والدنيا داخل الفصل الوحد •

٥ ـ مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات فى التعليم لتنمية التفكير العليا من خلال برامج خاصة تعد لهم •

وحتى يستطيع المعلم اكتساب الثقة فى نفسه لتحقيق أهداف تنمية مهارات التفكير العليا كما سبق ان اكتسب الكفايات التدريبية والأساسيات المعرفية فى تخصصه لابد أن تراعى بعض المبادىء الأساسية عند وضع برامج اعداد المعلم فى كليات التربية والتدريب أثناء الخدمة وهى :

١ ـ تدريب المعلم على خلق جو داخل الفصل يدفع التلاميذ الى التفكير من خلال مواقف تعليمية تتطلب البحث والتجريب والاستقصاء وحسن الاختيار •

٢ ـ مساعدة المعلم على تنمية اطاره المرجعى فى التفكير بالبحث فى الأدبيات واسترجاع جهود العلماء الذين وضعوا نظريات ونماذج للتفكير مثل بلوم،وجايفرد ويختار المعلم واحدا أو أكثر من هذه النماذج ويقوم بتطبيقها من خلال دروس نموذجية يقدمها لزملائه أثناء التدريب ثم تناقش تحت اشراف أساتذة التدريب •

٣ ـ مساعدة المعلم على استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة من خلال دروس نموذجية كما فى البند السابق •

٤ ـ تدريب المعلمين على التأمل المستمر على أساس أنه من أسس عملية التفكير ويساعد فى ذلك استخدام المجلات التعليمية والقراءة الحرة وتسجيل الأفكار وعندما نصل الى اعداد المعلم القادر على التفكير فى مستويات عليا يكون بلا شك قادرا على التدريس لتنمية مستويات التفكير العليا ، ويجب عليه بصفة عامة أن يركز أثناء التدريس على الخبرات الآتية :

١ ـ فرض الفروض واختبارها واكتشاف متغيرات المشكلة وصياغة

وتأكيد صحة العلاقات أثناء شرح المـادة العلمية كما يطلب من التلاميذ القيام بهذه الأعمال فى مواقف جديدة فى درس قادم أو فى صـورة واجبـات مدرسـية •

٢ ـ حل المشكلات بين التلاميذ وتحليل القضـايا والمشـكلات الشخصية وتدريب التلاميذ على القيام بهذا الدور من خلال استخدام أسـلوب لعـب الأدوار •

تدريس التفكير من خلال ثقافة البيئة :

رغم ان التعريف على أهمية مهارات التفكير أمر هام الا أن بحوث بيركنز وزملائه perkines ,et .ol 1991 وصلت الى أن التلاميذ غالباً ما يفشلون فى استخدام مهارات التفكير التى تعلمونها ونتيجـة لذلك طرح السـؤال التـالى :

ما الذى يميز الشخص الذى يفكر تفكيرا جيدا أو فى مستوى عال ؟

وللاجابة عن هذا السؤال توصل بيركنز الى ان عمليات التفكـير الجيد تتطلب قدرات محدودة هى : القدرات المعرفية ، استراتيجيات التفكير ، مهارات التفكير • فالمفكرون لديهم ميل للاكتشاف والاستقصاء والبحث عن الأفكار الواضحة والمبادرة بالأفكار الذكية والتفكير الناقد والتأمـل •

وأطلق على القدرات السابقة مصطلح « الميول التنظيمية للتفكير » واعتبرها المرشدة للسلوك الذكى للفرد •

وقد قسم بيركنز وزملاؤه أيضا فى تقرير لاحـق سـنة ١٩٩٣ قدرات مهارات التفكير الجيد الى سبعة تنظيمات أساسية تكـون فى مجموعها الميول التنظيمية للتفكير التى ينبغى أن يهتم بها المعلم عنـد التدريس وهى :

١ ـ اتساع مجال التفكير : ويقصـد به الميـل لتفتـح الذهن لاكتشاف بدائل وجهات النظر والبعد عن التفكير الضيق والقـدرة على تكوين وجهـات نظر متعـددة •

٢ ـ تشجيع حب الاستطلاع : ويقصد به الميل للتساؤل وتحديد المشكلات واجراء الاختبارات الدقيقة والاستمتاع بالاستقصاء واليقظة للأشياء غير العادية والقدرة على الملاحظة وصياغة الأسئلة ٠

٣ ـ الوضوح والسعى للفهم : ويقصد به الرغبة فى التوصل الى الفهم الواضح والبحث عن العلاقات والتفسيرات والانتباه للأشياء غير الواضحة التى تحتاج الى التركيز والقدرة على بناء المفاهيم ٠

٤ ـ التخطيط الاستراتيجى : ويقصد به القدرة على صياغة الأهداف ووضع خطط عمل وتصورات للمخرجات وتحديد النقص فى المهارات ٠

٥ ـ الحرص الواعى : ويقصد به الاصرار على التنظيم والتمكن والانتباه للاخطاء المحتملة وغير الواضحة والقدرة على استخدام المعلومات بدقة ٠

٦ ـ البحث وتقويم الأسباب : ويقصد به الميل لابراز التساؤلات والضبط والانتباه للحاجة الى الدليل والقدرة على تقويم الأدلة ٠

٧ ـ ادراك ما وراء المعرفة : أى الميل الى الوعى والتحكم فى توارد الأفكار من الأشخاص والانتباه الى تعقد مواقف التفكير واختبار القدرة على التحكم فى العمليات الدقيقة ٠

وبالنظر الى الميول السبعة السابقة يلاحظ انها لا تشتمل على قدرات فقط بل تتوغل لما هو أبعد من ذلك حيث تتضمن ثلاثة عناصر هى القدرات والاحساسات والميول ٠ وهذه العناصر هى التى تكون ما يطلق عليه « منظومة التفكير الجيد » ٠

وحيث أنه من المفترض أن المعلمين يعرفون النماذج العقلية التدريس واذا أردنا أن نكسب التلاميذ المهارات التى تجعلهم قادرين على التفكير الجيد فاننا نحتاج الى التحقق من نموذج التدريس المقترح حتى يصبح فعالا ٠

إذا نظرنا الى نموذج التدريس الشائع فى مدارسنا نجد أن دور المعلم قاصر على اعداد ونقل المعلومات الى التلاميذ أما دور التلاميذ فهو الاستقبال والتخزين فقط .

وهنا يطرح سؤال هل هذا النموذج يتضمن عناصر القدرات والاحساسات والميول ؟ وقبل الإجابة نتعرف على معنى هذه العناصر .

١ ـ القدرات :

هى العملية التى تعزز قدرات الاتصال بصورة جيدة بين المعلم والتلاميذ حيث يمكن للمعلم أن يصف الخطوات ويشرحها ويعطى تدريبات عملية للتلاميذ ثم يقوم ويستفيد من التغذية الراجعة .

٢ ـ الاحساسات :

هى العملية التى تساعد على تخزين العناصر المرشدة المناسبة للعمل فى ظروف ملائمة حيث أنه ينبغى على التلاميذ عند الامتحان أن يتذكروا بأنفسهم ماتدربوا عليه .ومما يساعد فى ذلك قيام المعلم باختبار التلاميذ أول بأول وتصحيح الواجبات بدقة ومناقشة التلاميذ فى أخطائهم

٣ ـ الميول :

تساعد على جعل التفكير متسعا وبه روح المغامرة خاصة عندما يكون المعلم قادرا على استخدام الأساليب الملائمة مثل العصف الذهنى وحث التلاميذ على أن التفكير ينبغى أن يكون متسعا ومغامرا ولكن فى حدود محسوبة .

وبعد التعرف على معنى العناصر الثلاثة القدرات ، الاحساسات ، الميول يمكن طرح فكرة نموذج للتدريس فى اطار ثقافة البيئة .

يرى بيركنز (perkins 1992) أن المواقف المدرسية مثل غيرها من المواقف الحياتية يتصرف فيها الفرد وفق ظروف البيئة المحيطة به . ونموذج التدريس فى اطار ثقافة البيئة يعتمد على إن البيئة هى مجموع

الثقافة وعلى المعلم ان يخلق ثقافة التفكير داخل الفصل بالاستعانة بمصادر البيئة ذات العلاقة بمحتوى المادة الدراسية ولجعل جو الثقافة هو المسيطر داخل الفصل ينبغى على التلاميذ الاعتماد على أنفسهم فى تفاعل تعاونى وحل مشاكل الأقران • اما المعلم فعليه ان يقترح العناصر المرشدة لتنظيم التدريس ولكنه تنظيم من نوع مختلف يهتم بوضع التلاميذ فى مواقف تعليمية محسوسة وأمثلة واقعية من البيئة فى صورة أو لوحات للمصادر التى لا يمكن توفيرها داخل الفصل •

ويساعد هذا النموذج على أثراء التفكير لدى التلاميذ وتنظيمه نحو التنبؤ فى الاتجاه الصحيح والبحث عن تقويم الأسباب والحصول على المعلومات وصياغة الأسئلة والاختبار الدقيق للفروض •

وعلى ذلك فان الثقافة تنمى لدى التلاميذ الميل نحو التعلم لتكوين الاحساس بالدليل الحقيقي نحو المطالب والمسئوليات بدلا من اللجوء والإعتماد على التعميمات الواسعة ، كما تنمى اليهم الميل نحو تعلم قدرات التمييز بين السبب والنتيجة وتحديد التقويم المنطقى وتقويم الأسباب بجانب خلق الثقافة داخل الفصل فى اطار الثقافة العامة للبيئة •

واذا أردنا اجراء مقارنة بين التدريس الحالى والتدريس فى اطار ثقافة البيئة نجد أن الأول يعالج الموضوعات كمتطلبات روتينية يجب أن يتعلمها التلميذ اما الثانى فيعالج الموضوعات كجزء من العملية التربوية الشاملة ، بينما يعتبر تنظيم تدريس التفكير قوة دافعة وجذابة لاثراء عقول التلاميذ •

الا ان مفاهيم التدريس أيضا تحتاج الى التغيير عند معظم المعلمين على ان يكون هذا التغيير فى اتجاه تقديم مفاهيم التثقيف لهم أولا حتى يكتسبوا هذه النماذج قبل الصغار كما ان تغيير المفاهيم لدى المعلمين لا نتوقع أن يكون بالأمر السهل حيث من المتوقع أن نجد مقاومة عنيفة من قدامى المعلمين الذين اعتادوا على الطرق التقليدية فى التدريس لفترة طويلة من الزمن •

تأثير تنمية جوانب الحركة على التفكير الخططي للناشئات في كرة السلة

د٠ / رضا حفنى أحمد
الأستاذ المساعد بقسم الألعاب
بكلية التربية للبنات القاهرة

المقدمة ومشكلة الدراسة :

الحركة هى النشاط وهى الشكل الأساسى للحياة ، والمهارة الحركية هى نمط من السلوك الحركى الذى يتكرر فى ظروف مختلفة ، وهذا النمط السلوكى يشتمل على مجموعة من الحركات تؤدى فى تسلسل وتناسق معين بدقة وتوقيت وسرعة معينة تتناسب مع الواجب الحركى المطلوب (١ : ٢٤٣) ويرى كل من سعد جلال ، علاوى (١٩٧٦) ، مصطفى فهمى (١٩٦٥) ان المهارة الحركية هى القدرة على القيام بعمل ما بشكل يتسم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فى الجهد (٧ : ٢٥٤) ، (١٥ : ١١٧) ٠ وقد وصف «هليجارد» Hilgard (١٩٦٢) الطابع العام للمهارة الحركية بأنها تلك المهارة التى تسودها الحركات العضلية وتتم تحت الضبط والتوجيه الحسى ، كما أكد على دور الجهاز العصبى فى ضبط وتوجيه الحركات العضلية التى يتألف منها الأداء الماهر (١ : ١٣٤) واضاف « محمود عباس ومحمد محمود » عن « بورمان Borrmann » ١٩٧٩) الى ذلك أن الاحساس العضلى يساهم أساسا فى المعرفة لوضع الجسم فى الفراغ، وعليه يعطى هذا الاحساس معلومات عن مدى الحركات المنفذة واتساعها ومن خلال ذلك يستطيع اللاعب تنظيم حركاته تبعا لمتطلبات الواجب الحركى المطلوب (١٤ : ٢٧٣) ، وللحركة بوجه عام مفاهيم وابعاد مرتبطة بها فقد قدم لابان Laban مفهوما لابعاد وجوانب الحركة

يحتوى على أربعة عناصر أساسية هى : الوعى بالفراغ ــ الوعى بالجسم ــ نوع الحركة ــ العلاقات •

أولا : الوعى بالفراغ (أين يتحرك الجسم ؟) وما الفراغ الشخصى المتاح للفرد أن يصل اليه بالامتطاط أو الالتواء مثلا وما الفراغ العام الذى يمكن للفرد التحرك فيه وما عدد الأفراد الذين يتحركون فى الفراغ العام وفى أى اتجاه تكون الحركة وما المستوى العام للحركة وما المسار الذى تسير فيه الحركة من مكان لآخر •

ثانيا : الوعى بالجسم (ما الذى يستطيع الجسم عمله) وما قدره أجزاء الجسم من تحقيق أهداف حركية صغيرة مما قدره الذراع فى الرمى واللقف لاتجاه معين أو منه وما قدره الرجلين فى التحرك واداء حركات مناسبة لموقف ما •

ثالثا : نوع الحركة (كيف يتحرك الجسم) ويتوقف ذلك على الزمن الخاص باداء الحركة أى سرعة أداء الحركة وانسيابيتها والجهد المبذول فى هذه الحركة وشكل الجسم أثناء الحركة •

رابعا : العلاقات (مع من يتحرك الجسم أو مع ماذا يتحرك الجسم) مثل التعامل مع الأدوات مثلا التعامل مع السلم أو الكرة أو التعامل مع أفراد كأفراد فريق لتحقيق هدف حركى واحد •

وتمثل أبعاد جوانب الحركة أهم خصائص الادراك الحسى الحركى حيث يمكن من خلالها ادراك محددات الحركة نفسها (١٦) •

وقد عرف سكوت (Scott) الادراك الحسى حركى بأنه الحاسة التى تمكننا من تحديد وضع أجزاء الجسم وحالتها وامتدادها واتجاهها فى الحركة وكذلك الوضع الكلى للجسم ومواصفات حركة الجسم ككل (٣٢ : ٣٢٤ ــ ٣٤١) •

وقد أهتم المربيون الرياضيون بتنمية الادراك الحس حركى لما

له من دور هـام فى التعـلم الحـركى ، حيث أثبتت نتـائج بعض الدراسات أن الفرد الرياضى ذا المستوى العالى فى حاسـة الادراك الحسى حركى يكون أكثر كفاءة فى عملية التذكر الحركى (٢٠ : ٨٣ ـ ١٠١) فقد أشار كل من ممبى Mumby (١٩٥٣) ، فلبس وبرنات « Philips & Bernath » ١٩٤١ ، وسلاتر « Slater » ١٩٥٧ ، وييب « Wiebe » ١٩٥٦ ان اللاعبين الأكثر مهارة فى الأنشطة الخاصة قد حققوا درجـة أعلى فى الادراك الحس حركى عن اللاعبـين الأقل مهارة (١٨ : ٢٠) .

فعن طريق الادراك الحس حركى يدرك الفرد تغير حركة الجسم ككل ، ويدرك أيضا حركات وأوضاع والرأس والذراعين والرجلين ، كما يدرك اتجاه المهارة التى يؤديها والفراغ المتاح له فى أن يتحرك أو يؤدى مهارة ما وكذلك نوع المهارة التى سـيؤديها فى حدود الزمن الخاص بأداء هذه المهارة الحركية(١٧) .

والمهارة الحركية الرياضية تتكون من مجموعة من الحركات التى يمكن تصنيفها تبعا لأنواع الحركات فهناك مهارة بسيطة ومهارة مركبة، ومهارات تتم تبعا للموقف الذى يتواجد فيه اللاعب ويتمثل هذا النوع بوضوح فى الألعاب الجماعية (١ : ٢٤٣) .

وتعتبر كرة السلة أحد الأنشطة الجماعية التى تتأسس على حركات ومهارات تتطلب عوامل أساسية هامة لمارسـتها بما يتناسب وطبيعة اللعب،وخاصة فى محاولات تنفيذ خطط اللعب المختلفة والمتعددة ويتمثل ذلك فى محاولة سرعة تقدير اللاعب لموقف معين والاستجابة الصحيحة له والقيام بما يناسبه ذلك من حركات مهارية (١٢ : ٣٣٢) .

فهى تحتوى فى حد ذاتها على جميع الحركات الطبيعية من جرى ووثب ورمى (٩ : ٢٣) فيجب أن يكون بمقدور لاعب كرة السلة سرعة تقدير المواقف وادراكها وأن يقوم مباشرة بالاستجابة الصحيحة وأن

يقوم في لحظة خاطفة بتحليل الامكانيات المتوقعة للاستجابة واختيار المناسب منها للموقف ، وفي غضون تلك اللحظة المتناهية في السرعة للعمليات التفكيرية لا نستطيع ملاحظة أو تمييز العمليات الحادثة ، ولكن يمكن الاستدلال عليها بنتائجها النهائية وهي الاستجابة الحركية نفسها (١٢ : ٣٢٣) .

ومن هنا ينبغي على المدرب الرياضي أن يعمل على تنمية مختلف الحركات الرياضية والقدرات الخلاقة وأن ينمي للاعب القدرة على التفكير الفني بما يسمح للاعب بسرعة ادراك مواقف اللعب المختلفة والتي تساعده على سرعة استدعاء خبرات المواقف السابقة التي مر بها حتى يستطيع بذلك دقة وسرعة ادراك الموقف بما يستدعي سرعة استجابة حركية صحيحة ، وهذا ما يسمى بمصطلح التفكير الخططي والتي استخدمته (ججيفيا Gagageva) للاشارة الى هذا النوع من التفكير الذي يقوم به الفرد الرياضي في غضون المنافسات (٣٣٢:٧) .

والناشيء الرياضي في هذا السن بصفة عامة لا يتوافر لديه تنظيم الحركات لمحاولة تحقيق هدف معين اذ يمكن ملاحظة أن حركات أطرافه لا تخضع لصفة الانتظام ولا يستطيع التحكم فيها بصورة حسنة وخاصة حركات الجسم التي تهم فيها حركات الذراعين والساقين ، فترى عدم استطاعة الناشيء من توجيه حركات أطرافه لتحقيق هدف معين (١٢٢ : ١٦٠) .

ومن خلال مشاهدة العديد من تدريبات ومباريات الناشئات في كرة السلة ، لاحظت الباحثة مدى احتياج ناشئات كرة السلة للتدريب الموجه لتنمية جوانب الحركة بجانب التدريب على المهارات الأساسية حتى يتسنى لهن تنفيذ خطط اللعب بصورة أكثر دقة .

وفي ضوء حدود علم الباحثة لم تستدل على أي دراسة تعرضت

لهــذه الجزئية من الحركة وابعــادها رغما عما شــاهده مجال الحركة الرياضية من محاولات متعددة من الباحثين للتعرف على تنمية الحركة الرياضية وأثرها على مستوى الأداء المهارى لمختلف الأنشطة الرياضية . وذلك من خلال تنمية الادراك الحسى الحركى بما يسهم بشكل عميق فى تعلم وأداء المهارات الحركية . فقد قام « فرانك Frank » (١٩) ١٩٨١ بدراسة للتعرف على العلاقة بين بعض نتائج اختبارات الادراك الحس حركى والنجــاح فى تعلم الانزلاق فى مرحلة التعــلم الأولى للمبتدئين ، وقد أظهرت النتــائج وجود علاقة ايجابية عالية ٩١ر٠ ن الادراك الحس حركى والقدرة على تعلم الانزلاق . كما أظهرت دراسة « فيليبس وسمرز Philipps and Summers »(٢١) ١٩٥٤علاقةايجابية بين التعلم الحركى لمهارة البولنج والادراك الحسحركى .

وأظهــرت دراســـــة مصــطفى فريد (١٦) ١٩٨٣ أن لادراك الحسحركى يلعب دورا هاما فى التعلم الحــركى فالفرد ذو المســتوى العالى فى الادراك الحس حركى يكون أكثر كفــاءة فى عملية التــذكر الحركى الذى يتميز بالدقة والسلامة .

ولا تقتصر أهمية الادراك الحس حركى على التعلم فقط بل تتعداه الى أن أصبحت تمثل أهمية بالغـــة فى الأداء التكنيكى فقد ذكر جمــال عــلاء(٣) ١٩٨١ نقلاعن كوسونسكى Kosonski أن الادراك الحس حركى يؤدى الى ارتفاع القدرة على التحكم فى الحركات بدقة والاحتفاظ بالأوضاع الحركية السليمة . وذكر صديق طولان(٨) ١٩٨٢ نقلا عن روديك Rudik بأن الادراك الحس الحركى يسمح بتوجيه وتصحيح الحركة أثناء تأديتهاسواء من حيث الشكل أو المدى أو الاتجاه.

وترى الباحثة أن معظم الدراسات السابقة اهتمت بالتعرف على أثر برنامج للادراك الحس حركى على التعلم لبعض المهارات الأساسية للأنشطة المختلفة ولم تتعرض أى منها لابعاد جوانب الحركة كما قسمها لابان « Läban » (٢ : ٣٤) .

وقد لاحظت الباحثة من خلال مشاهدتها للعديد من المباريات الخاصة بالناشئات ان عددا ليس قليلا منهن ينقصهن الاحساس الادراكي بالمهارة ويظهر ذلك في عدم قدرة الناشئة على التحكم والدقة في توجيه الكرة الى مكان الزميلة وعدم قدرتها في توجيه الكرة نحو السلة لتحقيق هدف وكذلك يبدو عدم قدرتها على التحكم في توافقها أثناء قيامها بالمحاورة فتأتي بحركات مرتبكة غير متناسقة وتستخدم الكثير من العضلات غير المطلوبة وبالتالي تبذل جهدا كبيرا ، مما دفع الباحثة الى الاطلاع الى المراجع التي تتناول تنمية المهارات الحركية وتذكر منها :-
(١ : ٢٣٢ — ٢٣٦)، (٢ : ٣١ — ٣٣) ، (٤ : ٤٣) ، (٩: ٤٨—٥٤)
(١١ : ٣٣٥) حيث وجدت أنه لكي يصل المتعلم الى مستوى أداء مهاري عال لابد أن يمتلك القدرة على السيطرة والتحكم في أجزاء جسمه ليصل الى الدقة والسهولة والمهارة في الأداء أيا كان نوع النشاط الحركي الممارس .

ومن هنا رأت الباحثة وضع برنامج لتنمية جوانب الحركة بما يتناسب ونشاط كرة السلة ومواقف المباراة المتعددة والمعقدة والمتشابهة والسريعة ومعرفة تأثير البرنامج على التفكير الخططي لعلها تتوصل لنتائج يكون لها أثر في تطوير التفكير الخططي لدى ناشئات كرة السلة أملا في الوصول بهن الى أفضل المستويات الرياضية .

هدف الدراسة : تهدف هذه الدراسة الى التعرف على :

تأثير برنامج مقترح لتنمية جوانب الحركة على التفكير الخططي لدى ناشئات كرة السلة .

فروض الدراسة :

البرنامج المقترح لتنمية جوانب الحركة له تأثير ايجابي على التفكير الخططي في كرة السلة .

اجراءات الدراسة : منهج الدراسة :

استخدم المنهج التجريبى بتطبيق القياسات (القبلية ـ البعدية) لمجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة •

عينـــة الدراســـة :

تكونت عينة الدراسة من (٣٢) ناشـــئة من ناشـــئات كرة السلة والمسجلات بمراكز شباب سراى القبة والمسجلات بمشروع مراكز الموهوبات والتابع للمجلس الأعلى للشباب والرياضة عام ١٩٩٢ ـ ١٩٩٣ •

كيفية اختبـــار العينة :

اختيرت العينة بطريقة عمدية وقد أتبع الآتى :

ـ تم حصر عدد اللاعبات الناشئات المقيدات بمركز شباب سراى القبة والتى يتم تدريبهن بمشروع مراكز الموهوبين •

وكان عددهن (٣٥) ناشئة يتراوح أعمارهن مابين (١٢ ـ ١٤) سنة

ـ تم استبعاد عشر لاعبات طبقت عليهن الدراســـة الاستطلاعية وقنن عليهن مقياس التفكير الخططى •

ـ قسمت العينـــة الى مجموعتين أحدهما تجريبية قوامها (١١) ناشئة والأخرى ضابطة قوامها (١١) ناشئة •

ـ بعد قياس الطول والوزن وبعض اختبارات الأداء المهارى فى كرة السلة وبعض اختبارات لادراك الحس حركى للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة •

جـــدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ودلالتها لمتغيرات التكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعات مجموعة ضابطة ن = ١١ م	ع	مجموعة تجريبية ن=١١ م	ع	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	١٢ر٥	١ر٢	١٣ر٢	١ر٠٣	٤ر٠	غير دال
الطول (سم)	١٦٠ر٢	١٠ر٤	١٦٠ر٥	٥ر٤	ر٠٨	غير دال
الوزن (كم)	٥١ر٥	١١	٥٠ر٥	ر٧	ر٢٤	غير دال
اختبارات سرعة التمرير (عدد / ث)	٢٧ر٨١	٥ر٦٨	٢٦ر١٨	٥ر٢٢	ر٧١٦	غير دال
اختبار دقة التمرير (عـــدد)	١٩ر٣٢	٤ر١٨	٢٠ر٢٤	٣ر٩٤	ر٧٨٥	غير دال
اختبار سرعة المحاورة (ثـابت)	١٦ر٤	٣ر٢٩	١٧ر٢٨	٣ر٧٧	ر٨٦٣	غير دال
التصويب من أسفل السنه (عدد)	٥ر١٦	٢ر٥٣	٢ر٣٦	١ر٤٤	١ر٣٥٤	غير دال
تصويبه الرمية الحرة (درجة)	٩ر٥٦	٤ر٠٦	٨ر٥٦	٢ر٤٥	١ر٢٥	غير دال
ادراك حسي ـ حركي بمسافه الوثب	٨ر٣	٥ر٧٤	٤ر٥	٣٢	ر٢	غير دل
ادراك حسي حركي بالقدم الفراغ الافقي	٤ر٧	١ر٦	٤ر٦	ر٥٣	ر١٩	غير داله
ادراك حسي حركي باليد الفراغ الرأسي	٧	ر٠٦٣	٥ر٨٣	٢ر٣	ر٧٤	غير دال
ادراك حسي حركي باليد الفراغ الافقي	١١ر٨	٤ر٥	٨ر٢	٥ر٤٩	١ر٦	غير دال
ادراك حسي بالقوة العضـــلية	١١ر٧	٢ر٣	١٠ر٥	٢ر٢	١ر٠٩	غير دال
ادراك حسي حركي للمـــوانع	٤١	٢٣ر٦	٤٣ر٣	٥ر٠٥	ر٣	غير دال
مقياس التفكير الخططي	١٦ر٨٢	٣	ر٢٠	٤ر٨	٢ر٨٧	غير دال

ت : الجدولية عند ٠٥ر٠ = ٢٣ر٢

عند ٠١ر٠ = ١٧ر٣

يتضح من جدول (١) أن قيمة «ت» للفرق بين المتوسطات فى متغيرات التكافؤ للمجموعتين التجريبيتين والضابطة غير دال مما يدل على تكافؤ المجموعتين •

الأدوات المستخدمة فى الدراسة :

١ — ميزان طبى لقياس الوزن (كجم) •

٢ — جهاز لقياس الطول (سم) •

٣ — ساعة ايقاف لقياس الأزمنة لبعض الاختبارات (ث) •

٤ — الاختبارات المختارة لقياس الأداء المهارى مرفق (١)

٥ — الاختبارات المختارة لقياس الادراك الحس الحركى مرفق (٢)

٦ — مقياس التفكير الخططى مرفق (٣)

١ — اختبارات الأداء المهارى :

لتحقيق التكافؤ بين مجموعتى الدراسة (التجريبية — الضابطة) قامت الباحثة بتطبيق بعض اختبارات الأداء المهارى (اختبار دافيد) والذى استخرجت له المعايير العلمية على البيئة المصرية بواسطة محمود عبد الديم وقد تم اختيار الاختبارات التالية لمناسبتها وطبيعة الدراسة

(أ) اختبار الرمية الحرة (عـــدد)

(ب) اختبار التصويب من أسفل السلة (عدد/ث)

(ج) اختبار سرعة التمرير (عدد/ث)

(د) اختبار دقة التمرير (عـــد)

(هـ) اختبار سرعة المحاورة (ث)

المعاملات العلمية للاختبارات المهارية :

طبقت الاختبارات على عينة مماثلة لعينة الدراسة واستخرجت لها المعاملات العلمية كالآتى :

— صدق الاختبارات عن طريق صـــدق التمايز : وتراوحت قيمة « ت » المحسوبة ما بين ٧٫٤٧ — ١١٫٢٢ وكانت أكبر من «ت» الجدولية التى بلغت ٢٫٥ عند مستوى (٠٫٠٥) .

— الثبات:بلغ معامل الثبات ٠٫٨٤ وذلك بطريقة اعادة تطبيق الاختبارات

٢ — قياس جوانب الحركة : **مرفق رقم (٢)**

انطلاقا من احتـــواء الادراك الحس الحركى على أبعـــاد جوانب الحركة قامت الباحثة بالاستعانة بالمراجع العلمية المتخصصـــة فى هذا المجال لتحـــديد أنسب اختبارات الادراك الحس الحركى التى تتناسب وطبيعة العينة من حيث السن والجنس والتى تناسب طبيعة كرة السلة وقد توصلت الباحثة الى الاختبارات التالية :

١ — اختبـــار الادراك الحس الحركى بمســـافة الوثب ووضـــعه « سكوت Scott » Distance Perception Jump

لقياس الوعى بالفراغ والوعى بالجسم .

٢ — اختبـــــار الادراك الحس الحـــركى بالقـــدم ووضــــــعه « وايب Weibe » Pepdestrical Kinesthesis Test.

لقياس الوعى بالجسم والوعى بالحركة .

٣ — اختبـــار الادراك الحس الحـــركى بالفراغ الخطى الافقى ووضعه « وايب Weibs » Test of Herisonral Linear Space

لقياس الوعى بالجسم وأجزائه والوعى بالحركة .

٤ — اختبــار الادراك الحس الحــركى بالفراغ الخطى الرأسى ووضـــعه « وأيب Weibe » Test of Vertical Linear Space

لقياس الوعى بالجسم وأجزائه والوعى بالحركة •

٥ — اختبار الادراك الحس الحركى بالقوة العضــلية ووضـــعه (فارفل Farfol) Mascular Strength

لقياس الوعى بالحركة ونوع الحركة والجهد المبذول •

٦ — اختبار الادراك الحس الحركى للموانع ووضعه « جوهانس وبيرى Jahnson & Barry Kinesthetic Obstacle Test

لقياس العلاقات الحركية ونوع الحركة •

المعاملات العلمية للاختبارات :

من أهم الأسباب التى دفعت الباحثة الى اختيار هذه الاختبارات أنها تقيس الغرض المراد قياسه كما أنها مقننة ويتوافر فيها المعاملات العلمية وسبق تطبيقها على عينات مماثلة فى البيئة المصرية فى كثير من البحوث العلمية وكانت النتائج كالآتى :

جـــدول (٢)

معاملات الصدق والثبات لاختبارات الادراك الحس حركى

الاختبـــارات	الثبات	الصدق
ادراك حس حركى بمســـافة الوثب	٠ر٧٥	٠ر٨٧
ادراك حس حركى بالقدم الفراغ الافقى	٠ر٦١	٠ر٧٨
ادراك حس حركى باليد الفراغ الرأسى	٠ر٨١	٠ر٩٠
ادراك حس حركى باليد الفراغ الافقى	٠ر٦٩	٠ر٨٣
ادراك حس حركى بالقوة العضلية	٠ر٧٩	٠ر٨٩
ادراك حس حــركى للمــوانع	٠ر٧٦	٠ر٨٧

٣ ـ مقياس التفكير الخططى **مرفق (٣)**

قامت الباحثة فى دراستين سابقتين لها (٥) (٦) باعداد وتصميم مقياس للتصرف الخططى الهجومى والدفاعى لدى لاعبات كرة السلة للدرجة الأولى واعتماداً على خبراتها السابقة فى هذا المجال فقد وضعت الباحثة عشرة مواقف هجومية من واقع الملعب (تدريبات ـ مباريات) وتتميز هذه المواقف ببساطة الخطط لتتناسب مع تفكير الناشئة وتم طرح هذه المواقف على عدد (٥) من مدربى ناشئات كرة السلة والذين اقروا مناسبة المواقف لهذه المرحلة عدا موقفين تميزوا بالصعوبة والتعقيد وقد تم حذف الموقفين ، وبذلك أصبحت عدد المواقف التى تقيس التفكير الخططى لدى اللاعبات ثمانية مواقف راعت فيهم الباحثة البساطة وعدم التركيب وذلك لسهولة قياس التفكير الخططى لهذه المرحلة السنية

ـ قامت الباحثة باستخراج المعاملات العلمية للمقياس وذلك على عينة مماثلة لعينة الدراسة وهم ناشئات نادى هليوبليدو الرياضى وعددهن ١٠ لاعبات ناشئات تراوح أعمارهن ما بين ١٢ ـ ١٤ سنة ، وتراوحت مدة ممارسة اللعب كناشئة بين العام والعامين ٠

قامت الباحثة بتصحيح المقياس متبعة الميزان الخماسى فتمنح الناشئة (٥) درجات عند اختيارها للتصرف الأمثل والذى أقره الخبراء ثم تمنح (٤) درجات للتصرف الذى يليه فى الأهمية ، وهكذا ٠٠٠

اولا : حساب الصدق :

أتبعت الباحثة طريقة صدق المحتوى باستخدام التفكير المنطقى (٧ : ٢٩٤/ ـ ٢٩٧) حيث عرض المقياس على ٥ مدربين ممن يقوموا بتدريب فرق الناشئات فى كرة السلة وممن مضى على عملهم فى هذا المجال ما لا يقل عن عشر سنوات لاستطلاع آرائهم حول صدق المقياس وقد أجمعت آراء المحكمين على مناسبة المقياس للغرض الذى وضع من أجله ٠

ثانيا : حســاب الثبــات :

لجأت الباحثة بطريقة اعادة تطبيق المقيــاس (٧ ـ ٢٣٧) على عينة عشوائية مكونة من ١٠ لاعبات من غير عينة الدراسة وكانت الفترة الزمنية بين تطبيق المقياس واعادته أسبوعا واحدا ، وقد بلغ معــامل الثبات ٨٤ر٠

البرنامج المستخدم فى الدراســة : مرفق (٤)

قامت الباحثة بتصــميم برنامج مقترح يهــدف الى تنمية جوانب الحركة متمثلة فى :

الوعى بالفراغ Spatial Awarenees الوعى بالجسم Body Awarenees

نوع الحركة Qualities of Movement العلاقات الحركية Relationships

وهذا هو خطة تصنيف جوانب الحركة لدى « لابان Laban

(٢ : ٣٦) وذلك بعد الرجوع الى المراجع العلمية التى لهــا صــلة بموضوع الدراسة ونذكر منها : (١ : ٨) ، (١٧ : ٢ ـ ٣٥) ، (١٦)، (٧٧) ، وقد دراعت الباحثة عند وضع البرنامج ما يلى :

١ ـ أن تعمل تدريبات البرنامج على تنمية كل من :

ـ الوعى بالفراغ : أى كل الحــركات التى تتم فى الفــراغ من أكبر مساحة يتحرك خلالها فرد أو عده أفراد معا الى أصغر مساحة يتحرك فيها الفرد بمفرده سواء بالامتطاط أو الالتواء وهــذا يبــدو واضحا فى مباريات كرة الســلة من حركات الارتكاز وتغيير الاتجاه والمستوى الذى يســتطيع أن يتحرك فيه الفرد فى فراغ سواء لأعلى مثل مهارة المتابعة أو أفقيا أثنــاء المحــاورة والجرى السريع لتكوين خطــة اللعب .

ـ الوعى بالجسم : من حيث تحرك الجسم وتحرك أجزاء الجسم وشكل الجسم أثناء التحرك بما لا يتنافى مع قانون اللعب .

- نوع الحركة : والزمن المتاح بسرعة أداء الحركة والجهد المبذول لأداء الحركة أو المهارة وانسيابية المهـارة نفسـها لتحقيق الهدف من القيـام بهـا .

- العلاقات مع الأشياء : مثل التعامل مع الكرة ومع لوحة الهدف ومع أفراد الفريق .

٢ - أن تكون التدريبات مناسبة لطبيعة نشاط كرة السلة .

٣ - أن تتدرج التدريبات من البسيط الى المركب .

٤ - أن تتدرج التدريبات من الثبات الى الحركة .

الصورة الأولية للبرنامج المقترح :

- اشتمل البرنامج على ٤٠ تدريب مقسـم الى أربع مجموعات تحتوى المجموعة الواحدة على ١٠ تدريبات تخدم تنمية بعد من أبعاد جوانب الحركة .

- عرض البرنامج المقترح فى صورته الأولى على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم الألعـاب بالكلية وممن مضى على عملهن فى هذا المجال فترة لا تقل عن عشرين عاما للتعرف على أرائهن فى البرنامج من حيث :

- مدى تحقيق تدريبات البرنامج للهدف منه .

- اختيار واضافة أنسب التدريبات تحقيقا للهدف .

- تحديد الوقت المخصص للبرنامج .

وقد خرجت آراء الخبراء بالآتى :

- التدريبات الموضوعة لتحقيق الهدف .

- تم تصنيف الوحدات التدريبية بحيث تشتمل كل وحدة تدريبية على تدريبات تخدم الأربع أبعاد الخاصة بجوانب الحركة .

- تم تحديد الفترة الزمنية لتطبيق التدريبات بـ « ٣٠ دقيقة » من الوحدة التدريبية العامة التى تمارسها الناشئة ، بمعدل (٣) مرات

فى الأسبوع ولمدة (٦) أسابيع •

ــ على ضوء الآراء والملاحظات التى أبداها الخبراء مرة أخرى وأجمعت الآراء على مناسبة البرنامج وأصبح فى صورته النهائية

الدراســة الاســتطلاعية : مرفق (٤)

تم اجراء الدراســة الاســتطلاعية يوم ١٩٩٢/٧/٢٥ على عشر ناشئات من غير عينة الدراسة للتعرف على مدى استجابة أفراد العينة لتدريبات البرنامج المقترح وقد أشارت نتائج الدراســة الى مناسبة التدريبات للتطبيق التجريبى •

الدراســات الأســاسية :

الخطوات التنفيذية للدراسة :

١ ــ الاختبارات القبلية : تم تطبيق الاختبارات القبلية لمجموعتى البحث وذلك يوم ١٩٩٢/٧/٢٦ وحتى ١٩٩٢/٧/٢٩ ، وذلك لقيــاس الادراك الحس الحركى والتفكير الخططى •

٢ ــ التطبيق التجريبى : تم تنفيذ تجربة الدراسة فى الفترة من ١٩٩٢/٨/١ الى ١٩٩٢/٩/١٥ وذلك بملاعب مركز شباب سراى القبة وقد استغرق التنفيذ ٦ أسابيع بواقع ثلاث مرات أسبوعيا وقد بلغ عدد الوحدات التدريبية ١٨ وحدة تدريبية مــدة كل وحدة ٣٠ دقيقــة من الوحدة التدريبية الخاصة بالتدريب الكلى •

ــ المجموعة التجريبية : خصصت الــ ٣٠ دقيقة التالية للاحمــاء لتطبيق تدريبات البرنامج •

ــ المجموعة الضابطة : تمارس الوحدة التدريبية كاملة كما يخرجها المــدرب وفى نفس الوقــت •

٣ ــ الاختبارات البعدية : تم القيــاس البعدى لكل من مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة وذلك فى الفترة من ١٩٩٢/٩/١٦ وحتى ١٩٩٢/٩/٢٨ •

عـــرض النتائج ومناقشاتها :

جـــدول (٣)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة « ت » للمجموعة الضابطة فى متغيرات الادراك الحس حركى والتفكير الخططى

المجموعه	قبلى		بعــدى		قيمة «ت»
المتغـيرات	م	ع	م	ع	
ادراك حس حركى بمسافة الوثب	٨ر٣	٤٧ر٥	٦ر٣	٧ر٥	٠ر٨
ادراك حس حركى بالجسم الفراغ الافقى	١١ر٨	٥ر٤	٥ر٥	٣ر٠	٣ر٧*
ادراك حس حركى باليد فراغ رأسى	٤ر٧	١ر١	٤ر٥	٢ر٤	٢٢ر٠
ادراك حس حركى باليد فراغ أفقى	٧ر٠	٠ر١٣	٣ر٩	١ر٢٢	٧ر٢*
ادراك حس حركى بالقوة العضلية	١٧ر٩	١ر١٧	١١ر٧	٢ر٣	٣ر٣٣*
ادراك حس حركى للموانع	٤١	١١ر٦	٩٨ر٨	١٤ر٢	٣ر٨
التفكير الخططى	١٦ر٨٢	٣ر٠	١٩ر٦٧	٤ر٠٨	١ر٧٨

قيمة ت الجدولية عند ٠٥ر٠ ٢ر٢٣

قيمة ت الجدولية عند ٠١ر٠ ٣ر١٧

يتضح من جدول (٣) والخاص ببيانات المجموعة الضابطة الآتى :

١ ـــ وجود فروق دالة أحصائية عنــد مستوى ٠١ر٠ ولصــالح القياس البعــدى فى كل من :

(أ) ادراك حس حركى بالتقدم للفراغ الأفقى .

(ب) ادراك حس حركى باليــد للفراغ الأفقى .

(جـ) ادراك حس حركى بالقوة العضلية •

(د) ادراك حس حركى للموانـــع •

٢ ـــ وجود فروق غير دالة احصائية فى كل من :

(أ) ادراك حس حركى بمسافة الوثب •

(ب) ادراك حس حركى باليد الفراغ الرأسى •

(جـ) التفكـــير الخططى •

جـــــدول (٤)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة « ت » للمجموعة فى القياسات القبلية والبعدية فى الادراك الحس حركى والتفكير الخططى

المتغيرات	م١	ع١	م٢ بعدى	ع٢	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
ادراك حس حركى بمسافة الوثب	٤ر٥	٠ر٢٢	٢ر٠	٠ر٨	٣ر٩	دال عند ٠ر٠١*
ادراك حس حركى بالقدم الفراغ الأفقى	٨ر٢	٥ر٤٩	١ر٥	٠ر٩٧	٣ر٨	دال عند ٠ر٠١*
ادراك حس حركى باليد فراغ رأسى	٥ر٨٣	٣ر٢	٢ر٢	١ر٤٧	٣ر٣	دال عند ٠ر٠١*
ادراك حس حركى باليد فراغ أفقى	٤ر٦	٠ر٥٣	٢ر٣	١ر٥	٤ر٦	دال عند ٠ر٠١*
ادراك حس حركى بالقوة العضلية	١٠ر٥	٥ر٢	٥ر٨	٣ر٨	٣ر٤	دال عند ٠ر٠١*
ادراك حس حركى للمـوانع	٤٣ر٣	٥ر٠٥	١١٣ر٣	١٣ر٧	١٥ر٢	دال عند ٠ر٠١*
التفكير الخططى	٢٠ر٠	٤ر٨	٢٥ر٥	٢ر٩	٣ر١	دال عند ٠ر٠١*

قيمة ت الجدولية عنـــد ٣١٧ر٠١

يتضح من جدول (٤) والخاص ببيانات المجموعة التجريبية وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠١ر٠ ولصالح القياس البعـــدى فى كل متغيرات جوانب الحركة متماثلة فىقياسات الادراك الحس الحركى، وهناك فروق دالة احصائية عند مستوى ٠١ر٠ ولصالح القياس البعدى ايضـــا فى التفكـــير الخططى •

جـدول (٥)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة « ت » ودلالتها للمجموعتين التجريبيه والضـــابطة فى القياسات البعـديه لمتغيرات الادراك الحس حركى والتفـكير الخطط

المجموعات	ضابطة ن : ١١		تجريبية ن : ١١		قيمة « ت »
	م	ع	م	ع	
ادراك حس حركى بمسافة الوثب	٣ر٦	٥ر٧	٠ر٢	٠ر٨	٢ر٣٦*
ادراك حس حركى بالقدم الفراغ الافقى	٥ر٥	٠ر٣	٥ر١	٠ر٩٧	٠ر٤*
ادراك حس حركى باليد فراغ رأس	٤ر٥	٢ر٤	٢ر٣	٥ر١	٢ر٤٧*
ادراك حس حركى باليد فراغ افقى	٣ر٩	١ر٢٢	٢ر٢	١ر٤٧	٢ر٨*
ادراك حس حركى بالقـوة العضلية	١٧ر٩	٠ر٧	٥ر٨	٣ر٨	٢ر٦٩*
ادراك حس حركى للمـوانع	٩٨ر٣	١٤ر٢	١١٣ر٣	١٣ر٧	٢ر٤*
التفكير الخططى	١٩ر٦٧	٤ر٠٨	٢٥ر٥	٢ر٩	٣ر٦٨*

ت الجدوليـــة عنـــد ٠٥ر٠ ٢ر٢٣

ت الجدوليـــة عنـــد ٠١ر٠ ٣ر١٧

يتضح من جـــدول (٥) الآتى :

١ ــ وجود فروق دالـــة احصائيا عنـــد مستوى ١٠ر٠ ولصالح المجموعة التجريبية فى :

(أ) الادراك الحس الحركى بالقدم للفراغ الأفقى •

(ب) التفكـــير الخططى •

٢ ــ وجود فروق احصائيا دالـــة عنـــد مستوى ٥٠ر٠ ولصالح المجموعة التجريبية فى :

(أ) الادراك الحس الحركى بمسافة الوثب •

(ب) الادراك الحس الحركى باليد فراغ رأسى •

(جـ) الادراك الحس الحركى باليد فراغ أفقى •

(د) الادراك الحس الحركى بالقوة العضلية •

(هـ) الادراك الحس الحركى للموانـــع •

مناقشـــة النتـــائج :

بالنظر الى نتيجة جدول (٣) نجد أن هناك فروقا دالة احصـــائيا عند مستوى ١٠ر٠ ولصالح القيـــاس البعـــدى فى كل من المتغـــيرات الادراك الحس الحركى عدا متغير مسافة الوثب والفراغ الرأسى لليد فهى دالة عند مستوى ٥٠ر٠ وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعى نتيجـــة لزيادة فترة التدريب التى تعرضت لهـــا اللاعبـــة حيث كانت تمـــارس التدريب مرتين فقط فى الأسبوع وحينما خضعت المجموعة التجريبيـــة لتطبيق البرنامج فكانت المجموعة الضـــابطة تخضـــع فى نفس الفترة الزمنية للتطبيق الى اعادة الوحدة التدريبية السابقة لها •

وبالنظر الى نتيجة جدول (٥) نرى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى القياسات البعدية فى أبعاد جوانب الحركة متمثلة

فى متغيرات الادراك الحس الحركى وفى التفكير الخططى وهذه النتيجة
تؤكد جدول (٤) وتعتبر هى المؤشر على تأثير البرنامج التجريبى لهذه
الدراسة ويؤكد ذلك أحمد أمين فوزى عن هليجارد Hilgard ١٩٦٢
فى أن المهارة الحركية هى التى تسودها الحركات العضلية وتتم تحت
الضبط والتوجية الحسى (١ : ٢٣٤) ويضيف محمود عباس ومحمد
محمود عن « بورمان Borrmann ١٩٧٩ » أن الاحساس الحركى
من مدى الحركات المنفذة واتجاهها مما يمكن اللاعب من تنظيم وضبط
يساهم أساسا فى المعرفة بوضع الجسم فى الفراغ فيعطى معلومات
حركاته تبعا للمتطلبات المطلوبة (١٢ : ٢٧٣) وهذه هى أبعاد وجوانب
الحركة التى وضع لها البرنامج التدريبى والتى أثرت فى تفكير اللاعبة
الخططى •

وترى الباحثة أنه نتيجة لتنمية أبعاد جوانب الحركة فقد استطاعت
اللاعبة أن تصل بالتفكير الخططى الى مستوى أعلى ليمكنها من اختيار
الحل الصحيح أو المهارة المناسبة للموقف القائم كما استطاعت أن تحدد
نوع المهارة واتجاهها وبالتالى آخذت المهارات شكلا يتسم بالانسانية
الى حـد مـا •

وبهذه النتيجة يتحقق فرض الدراسة الذى ينص على

« البرنامج المقترح لتنمية جوانب الحركة له تأثير ايجابى على
التفكير الخططى فى كرة السلة » •

الاستنتاجات :

على ضوء هدف الدراسة وفى حدود العينة توصلت هذه الدراسة
الى أن تنمية جوانب الحركة له تأثير ايجابى على التفكير الخططى وقد
أتضح ذلك من وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة
فى الاعتبار البعدى لصالح المجموعة التجريبية •

أثر البيئة المحيطة على سلوك الاطفال المصابين بسرطان الدم والباقين على قيد الحياة

د. نفيده سالم ابراهيم
مدرس صحة نفسية
كلية التربية بالفيوم ـ جامعة القاهرة

مقـــــــدمة :

بدأ تاريخ اكتشاف هذا المرض منذ عام ١٩١٠ عندما اكتشف «بايتون راوس» أن أحد الفيروسات يسبب سرطان الغرن «السركومة» في الدجاج ، ومنذ ذلك الوقت حتى يومنا هذا اكتشف العديد من الفيروسات المسببة للسرطان في مختلف الحيوانات وقد وجد أن هناك العديد من العوامل البيئية التي تسبب السرطان .

وتمكن العلماء في منتصف السبعينات من اكتشاف جين مفرد مسئول عن استحداث السرطان ، وتبين أن هذا الجين مسئول بصورة تامة عن تحويل الخلية الطبيعية الى خاية سرطانية ، وقد آثار دهشة العلماء في ذلك الوقت اكتشاف جين مماثل له موجود في خلايا طبيعية لحيوانات أخرى .

ولقد عرفت الحالة الأولى للاصابة بالسرطان بعد التعرض لأشعة أكس في أوائل القرن وبالتحديد عام ١٩٠٢ . ولقد جاءت معظم الأدلة عن التأثيرات المضرة عند التعرض لجرعات عالية من الأشعاع خلال العقدين الثالث والرابع من هذا القرن . وأكثرها وضوحا في معاناة عمال المناجم واخصائي الأشعة والعاملين في صناعة الراديوم وذلك

أثناء تعرضهم للمواد المنشطة أشعاعيا • (محمــد الربيعى ، ١٨٦ ، ص١٤١ ، ١٤٣) •

وعززت الدراسات التى أوردت فى هــذا المجال حقيقــة زيادة احتمال أصابة الطفل بسرطان الدم • ونتائج الدراسات التى آجــريت على هؤلاء الأطفال وجدت حساسية عالية فى الأنسجة الجنينية نحــو الأشعاع ، كما وجدت آن معظم التشويهات التى تنتــج عن تعــرض الجنين للاشعاع أثناء فترة تعرض الأم لجرعات منخفضة من الأشــعة تشمل معظم التشويهات التى تنتج عن تعرض الجهاز العصبى المركزى للجنين للاشعاع ، ويرى العلماء أن الأسابيع الأولى من الحمــل ربمــا كانت هى الأسابيع الأكثر حساسية للأشعاع ، (ثومسون Thompson ١٩٨٠) ــ وتظهر التشــوهات الخلقية فى الطفــل فى فتــرة تكوين الأعضاء،اذ تحدث تقريبا خلال الأسبوع الثانى حتى الأسبوع السادس من فترة الحمل • وفى الأطوار المتأخرة من الحمــل تكــون الأنســجة الجنينية أكثر مقاومة للأضرار الجسمية الظاهرة ، ولكن يوجد لها تأثير واضح على المدى الطويل خاصة التغيرات الوظيفية للجهاز العصبى المركزى

ووجد العلماء أن هناك صعوبة فى تقديم دراسة لهذه المتغــيرات عند ولادة الطفل لانها تشكل تغيرات دقيقة مثل أساليب التعلم والنمو، فهى تمر بفترة حضانة طويلة قبل ظهورها ، وقد ينتــج عن ذلك أيضــا انتاج طفرات وراثيــة فى الخــلايا التناسلية غــير الناضــجة للجنين (وين كيستر Winchester ، ١٩٨٣)

ـ وقد أجريت عديد من الدراسات النفسية على سرطان الأطفال بعد أن أصبح فى الامكان علاج المرض وابقاء الطفل فترة طــويلة على قيــد الحياة بعد أن كان المرض قاتلا لا ينجو منه أحد ، وهــذه الدراســات مرتبطة بعملية البقاء فى المستشفيات لــدة طــويلة أو عملية العــزل الاجتماعى للطفل ، وهذا البحث مبنى على كيفية تعود الأطفال وعائلاتهم

على أن يعيشوا أكبر فترة ممكنة ، وكانت هذه البحوث سابقا تقوم على دراسة الأطفال فقط دون معرفة تأثير العائلة والبيئة المحيطة على الطفل ، أو تأثير المدرسة أو شبكات الاذاعة أو تداخل كل هذه العوامل مع بعضها • فالتخطيط البيئى هو أهم عامل لتحسين مفاهيم الأهل عن تأثير السرطان على حياة الطفل والعائلة والمجتمع والتفاهم المتبادل بين أعضاء الأسرة والطفل المريض يعد أكبر دليل على أن الأسرة تتأثر بضغوط نفسية شديدة عند حدوث هذا المرض المزمن • (براد ، ميشيل Brade & Mecheel ١٩٨٧ ، ص٧٣) •

ولا نغفل أيضا الفترة الطويلة التى يحتاجها الطفل المريض بالسرطان للعزل داخل المستشفى للعلاج فان ذلك يتطلب أمورا كثيرة من قبل المحيطين به سواء من الأطباء والمرضين واخصائى الصحة النفسية والمرضى من حوله ، بل ودور المدرسة والاخصائى التعليمى تجاه هذا المريض بعد أن تغيرت فكرة أن هذا المرض مميت الى مرض يمكن التعامل معه والشفاء منه •

مشكلة البحث :

هناك مشكلتان أساسيتان للصراع تتمركز حول الأهمية النسبية للعلاج النفسى والبيئى (الاجتماعى) :

١ ــ أحد طرفى الصراع وهم المتخصصون فى العلاج يتساءلون كيف يكون المريض قلقا بشأن مرضه ، وكيف أنه استطاع أن يتعايش مع هذا المرض العضال •

٢ ــ والثانية من جانب البيئة المحيطة بالمريض : فان اهتمام المرضى يكون منصبا على موقف الأطباء تجاههم ، لأنهم قد يعتقدون أن أطباءهم سوف يعتبرونهم ناكرين للجميل اذا ما حاولوا مناقشة قلقهم وعدم رضاهم عن حياتهم التى تلى المعالجة الناجحة • فالمريض

هنا يشعر بالحرج وعدم اللياقة أن يحمل طبيبه مشكلات عدم تكيفه مع البيئة الجديدة خاصة المشكلات التى لها البعد النفسى والاجتماعى . وهذه المشكلات منها ما يخص المريض أو عائلته ، أو الهيئة المساعدة الذين يقومون على خدمة المريض ورعايته ، ورأى الأطفال المحيطين بالطفل المريض سواء فى البيئة المدرسية أو البيئة المحيطية به ، وانشغال العامة فى الوقوف على طبيعة هذا المرض هل هو مرض وراثى أم ما هى حقيقته ؟

ولكى نصل الى توصيات مهمة لحل المشاكل التى تواجه الطفل المريض بالسرطان والذى يعتمد كلية فى حياته على الأهل المحيطين به ، فلابد أن نصل أولا للاجابة عن التساؤلات الآتية :

١ ـ كيف يمكننا التعرف على هذا المرض ؟

٢ ـ هل يسبب الكثير من أوجه القصور الجسدية التى تتراوح ما بين أوجه قصور معقدة الى أقل تعقيدا ؟

٣ ـ ما الأمراض النفسية المصاحبة للأطفال ذوى الاصابة بمرض السرطان ؟

٤ ـ ما الآثار المترتبة على درجة العجز فى مهارات التعليم (الذكاء) لدى هذه العينة من المرضى ؟

٥ ـ ما تأثير المعاملة داخل دور العلاج : وذلك فيما يتعلق بالبيئة العلاجية على الطفل المريض مع ديمومة المرض ؟

٦ ـ ما الدور الذى تؤديه البيئة الأسرية (الأم الأب والاخوة) نحو الطفل المريض ؟

٧ ـ ما الدور الذى تؤديه المدرسة ، والزائرة الصحية ، والمدرس (المعالج) تجاه هذا الطفل ؟

المصطلحات المستخدمة فى البحث :

وجد العلماء من الصعب جدا تحديد طبيعة السرطان الوراثية ،

فنظام البحث ابتدأ حديثا ، وكثير من الأطباء السابقين كانوا يعتمدون على الوصف بدون ذكر طريقة الوصـول لمعلوماتهم مثـل (سوسمان Susman ١٩٨٠) وطلابها فى الجامعة قد سجلت « أن الأصابة النفسية تعتمد أساسا على دراسة التأثير الطبى على الحـالة حيث أنه كلما زادت مدة الأصابة ساءت الحالة النفسية والعكس » .

أولا : لابد لنا من التعرف على طبيعة هـذا المرض وتعريفـه : « هو مجموعة من الخلايا التى يحتمل أن تنشأ فى الأصـل من خليـة واحدة تنمو بصورة غير طبيعية ، وتغزو الأنسجة المجاورة ، وتنتشر الى الأجزاء الأخرى من الجسم عن طريق مجرى الدم والجهاز الليمفاوى ، ويعتبر هذا النوع من السرطان خبيثا ، أما اذا بقى التورم فى نسيجه الأصلى فيطلق عليه عند ذلك بالتورم غير الخبيث (Benign) ، وهـو التورم الذى يمكن ازالته بسهولة ، دون تعـريض المريض الى خطـر عـودته مرة أخرى » .

والنوع الثانى : هو مجموعة أو مستعمرة من الخلايا تبدأ بخليـة مولدة ، وسرطانات الأنسجة المختلفة تنمو بدرجات متفاوته الا أنه على عكس ما هو متعارف عليه ، لا تختلف سرعة انقسام الخلايا السرطانية عن الخلايا الطبيعية ، بالرغم من أنهـا لا تستجيب لاشارات بدايـة الانقسام ووقفه . وتخضع خـلايا الجسم الى مستويات عـديدة من السيطرة أهمها : عدم غزو خلايا نسيج معين نسيجا آخر ، أو تعطيـل عضو عن عمله ، فبطريقة ما توجد حدود بين الأنواع المختلفة من الخلايا تخدمها وتحافظ عليها . (محمد الربيعى ١٩٨٦ ، ص١٢٠) .

أوجه القصور التى تتراوح ما بين أوجه قصور معقدة الى أقل تعقيدا :

من أوجه القصور المعقدة التشوه : بتر الأعضـاء ، تدمير المخ ، فقد الحس الحركى ، فقدان الاحساس « الحس الحركى » الى أقـل درجة مثل فقدان الطاقة ، والخصوبة ، وعجز فى مهـارات التعليم ،

والتلف السيكولوجي والاجتماعي ، انخفاض تقديرات الذات ، تغيير في صورة الجسم (الذات الجسمية) .

أما عن وجهة نظر المريض تجاه هذا المرض : فيرى العلماء أن المرضى صاروا في ازدياد في الوقت الحاضر وأن خطورة المرض تكمن في القلق النفسي الدائم للمريض تجاه حالته الراهنة وسؤاله الدائم عن حالته المستقبلية . هل يكمن خطورة هذا المرض في فقد عضو للمريض أو فقد في الجهد (النشاط والحيوية) ، أو فقد احترام الذات أمام الآخرين نتيجة للانجراح البدني الذي أجري له ، أم ان الخطر يكمن في الموانع الوظيفية وحالة الضمان للمستقبل ، أو في الموانع النفسية والاجتماعية نتيجة للخوف من انتقال المرض للأفراد المحيطين به سواء في البيئة الأسرية أو في البيئة الخارجية والبحث وجد أن الخطر يكمن في احساس المريض بخطورة حالته المرضية

(١٩٨٥ Grace H, Christ. M.A.)

الدراسات السابقة : تقوم الدراسات على المحاور الآتية :

أول بحث أجرته الدكتورة بوزيمان (Bozemen ، ١٩٦٥) وطلابها في الجامعة . قاموا باجراء بحث لايجاد العلاقة بين جرح الأم واصابتها بالمرض ، وبين أصابة الطفل بمرض سرطان الدم . وذلك في الفترة التي كانت الأورام السرطانية في الأطفال تؤدي الى الموت بسهولة وسرعة مع احتمال متوسط للبقاء على قيد الحياة عند الاصابة بسرطان الدم الليمفاوي فترة ما بين (٣ ـ ٦ شهور) ، (Fernback ١٩٧٣) .

أما عن وجهة نظر المريض تجاه التغيير في صورة الجسم (الذات الجسمية) ، وانخفاض تقديره للذات فقد وجد (كوشير وآخرون Koocher et al. ، ١٩٨١) أن الفتاة المراهقة المصابة بالمرض بالبدن والواضح المعالم تكون أكثر صعوبة في تحسين علاقاتها الودية مع

الجنس المغاير (الذكر) عن الأفراد الآخـــرين المرضى بالسرطان ــ حيث تكون معلوماتها عن المرض الخبيث محدودة وخبرتها ضئيلة ، مما يبعث بداخلها الانطواء عن الحياة الاجتماعية ويغلب عليها التحفظ فى معاملاتها مع غير الوثيق الصلة بها ، فتميل الى التشاؤم والشك والحذر .

أما عن البحوث الحديثة : اعتمدت هذه البحوث أساسا على الآباء والأسرة حيث أنهم يعدون أنفسهم لموت الطفـــل فى أى وقت ، مـــع بعض الدارسين استهدفوا من بحوثهم مساندة العائلة على أن تتحمـــل صدمة وفاة ابنائها . والآخرين منهم يقومون بمساعدة الأطفال وعائلاتهم على أن يتحملوا المرض وعلاجه ، والغرض من العلاج ليس فقط نجاة الأطفال المصابين بالمرض ولكن أيضا نجحت فى اطالة مدة حياة الأطفال من لحظة اكتشاف المرض الى لحظة الوفاة (كوشير Koocher ١٩٨١)

ومن هنا نجد أنهم لم يعتمدوا أساسا على التأثير البيئى عـــلى الناحية النفســـية للطفل المريض .

ولكن هناك بحوث تناولت عدة مواقف فى حياة الطفل المريض منها :

المناخ الأسرى وعلاقته بطول مدة المرض :

١ ــ تأثير المناخ الأسرى على حياة الطفل : أثبت (كابلان وآخرون Kaplan et al., ١٩٧٦) أن حـــوالى ١٢٪ من الأسر أتبعوا أسلوب تعامل جيد مع الطفل قد قوبلوا بمشاكل أقل فى مقـــابل أسر آخرى لم تعامل أطفالها بصورة حسنة . فقام بدراسة مدى أيجابية الأسرة فى مساعدة أطفالهم فى عدة مراحل منهـــا (أداء الواجبـــات المنزلية ، وعلاقاتهم المدرسية ، موقفهم تجاه العملية الجراحيـــة ، أو العلاقات الزوجية) . وجد أن حوالى ½ العائلات سجلوا وجود فـــرد على الأقل من أفراد الأسرة مصابا نفسيا ويعالج ، وحـــوالى ٤٣٪ من العائلات عندهم طفل أو آكثر فى مشاكل مدرســـية . وأثبت (كابلان Kaplan) أن حوالى ½ العائلات فى تجاربها عندهم واحد أو أكثر من الأعضاء يعالج من حالة نفسية .

وعلى العكس من ذلك ركز باحثون آخرون على قدرة العائلة على التعامل الجيد مع الطفل يقام بذلك (كودرف — فوترمان — هوفمان ١٩٦٤ ، ١٩٧٣ Chodorff P. Friedman Futterman حيث وجدوا أكثر من ٢٣ أسرة على مدى عادين استجابوا بصورة جيدة مع طبيعة مرض الطفل وتقبلوا الوضع الحالى بعد وفاته •

٢ — العلاقة المتبادلة بين العائلة والمدرس والقائمين على الرعاية الصحية

(أ) أجريت عدة بحوث فى هذا الشأن فتبين أن الرعاية الصحية مهمة لنمو الطفل بصورة طبيعية • فقد تم اجراء بحثين فى هذه العلاقة المتبادلة قام بها كل من (مورو وزملائه

Morrow and his colleagues

١٩٨١) • فقد سجلوا الحالة الاجتماعية للوالدين فى ثلاث حالات :

١ — آباء لهم أبناء فى مرحلة العلاج •

٢ — آباء تم علاج أبنائهم •   ٣ — آباء قد توفى أبناؤهم •

ومصادر المعلومة (الأقارب ، الأصدقاء ، الطبيب المعالج ، المرضة ، الجيران ، الزائرة الصحية ، الطبيب النفسى ••• وغيرهم) ، وقد وجد أنه لا توجد علاقة متبادلة بين العائلة والمدرسة والقائمين على الرعاية الصحية فى الحالات التى يكون فيها الطفل ميتا •

(ب) علاقة المدرسة بمريض سرطان الدم : المدرسة لها تأثير كبير على نمو الطفل وثبت من البحوث أن الأطفال المرضى الذين يواظبون على حضور المدرسة يمارسون حياة طبيعية أكثر وأحسن من غيرهم الذين لايحضرون الى المدرسة ومن المشاكل التى تواجهها فى ذلك :

١ — غياب الطفل عن المدرسة •

٢ — العزل الاجتماعى •   ٣ — ضعف الذكاء •

ويرى (ديسى سبينيتا Deazy spinetta ، ١٩٨١) ، أن النظام

المثالى لتشجيع الطفل على الحضور الى المدرسة هو العلاقة الجيدة بين الطفل والمدرسين ، والممرضة المدرسية ولكن لم يثبت اذا كان هذا الاقتراح ناجحا ومؤثرا أم لا .

٣ — التأثير على الاقارب والمحيطين بالطفل المريض : مرض الطفل يؤدى الى تغييرات فى تصرفات وتعاملات الأقارب مع العائلة . فى دراسة لأقارب لا يعانون من أى أمراض لهم أطفال أقارب مرضى قام بها (لافجين وريان Lavigne JV. Ryaw M ١٩٧٩)وجد أن الأقارب للأطفال المرضى أكثر اضطرابا وغير مستقرين اجتماعيا ، ووجدوا أن مشاكل الأطفال المرضى فى سن (٧ — ١٣ سنة) أكثر فى الأولاد عن البنات .

٤ — هناك دراسة قام بها كل من (كوشير وأومالى Koocher and Omally ، ١٩٨١) اعتمدت أساسا على الناجين من الموت وأسرهم والذين يقومون بالرعاية لهم ، وسؤال عما اذا كانت هناك مشاكل اجتماعية ونفسية يعانى منها الطفل المريض وعائلته ومعرفة نسبة الأطفال وعائلتهم الذين يريدون الاستفادة من هذه المقابلات ودور السياسة العامة فى منع المشاكل النفسية للناجين وأسرهم . وقد وجد ان الأطفال حديثى السن لا يهتمون نفسيا بالمرض الذى أصابهم ، عكس الذين أصابهم من الأطفال الأكبر سنا (كايرنس Cairns ١٩٨٤) .

أهداف البحث :

يستهدف هذا البحث ما يلى :

١ — أن يقلل من التأثيرات الواقعية على الطفل لطول فترة العلاج اذ تفسد عليه التكيف مع البيئة والمحيطين به وذلك طبقا لتعريف بياجيه عن الذكاء بأنه « القدرة على التكيف مع البيئة ، لأن هذا المرض ينعكس على المريض بفقدان الثقة فى الذات ، ومن ثم تسيطر عليه روح الانعزال أو الانطواء مما يرجع بالتالى بتأثير ضار على مهارات التعلم ودرجة التحصيل » .

٢ — رسم مثال تشخيصى نفسى عن نوع الحالة المرضية النفسية المصاحبة لهذا المرض أو التى يعانى منها هؤلاء الأطفال المرضى بوضوح من خلال تطبيق بعض الاختبارات التشخيصية على عينة منهم ، مع ذكر طبيعة هذا المرض النفسى ، والأعراض المرضية الأخرى التى يعانون منها •

٣ — أنه يحاول الوصول الى معرفة أثر فترات الغياب الطويلة والانقطاع عن متابعة الفصل الدراسى وعدم متابعة المريض العملية التعليمية كغيره من الزملاء — هى الأساس فى تأخره الدراسى أم هو فى الحقيقة ضعف القدرة العقلية أو أنه يرجع الى عزل الطفل المصاب مدة طويلة ، اما فى المنزل أو بالمستشفى للعلاج أو نتيجة للوهن الجسمى الذى يصيب الطفل نتيجة لعمليات النزف المستمرة نتيجة لمجرد القيام بمجهود كأى طفل عادى •

٤ — الوقوف على أهم التوصيات للمحافظة على حياة هؤلاء المرضى سواء من جانب الهيئة القائمة على العلاج أم من جانب أسلوب العلاج النفسى الفعال مع تلك الحالات •

فروض البحث :

١ — توجد علاقة ايجابية بين مرض السرطان ، والمرض النفسى المصاحب

٢ — توجد علاقة ايجابية بين نوع العلاج المتبع مع الطفل المصاب بسرطان الدم ، وبين درجة الذكاء •

٣ — توجد علاقة ايجابية بين دور السياسة العامة التى تتبعها البيئة المحيطة بالطفل المريض ، وبين تجنب المشاكل النفسية والاجتماعية للناجين من الموت •

العينة :

(أ) العينة المرضية : تم اختيار عينة البحث البالغ عددها خمس وعشرون حالة من الذكور والاناث ، خمسة عشر ذكرا ، وعشر

من الاناث من بين الأطفـــال المصابين بسرطان الدم وينتمون الى نوعين منه وهما بسرطان الغـــدد الليمفاوية والتى يطلق عليه اسم « هودجكن Hodjkn's Lymphoma أو غير هودجكن Hodjkn's Lymphoma والنوع الآخر « لوكيميه الدم Lonkemia » والبالغ أعمارهم ما بين (٧ — ١٦) بمتوسط عمرى أحد عشر عاما ونصف • واستمرت فترة علاجهم أكثر من ستين تحت آشراف الطبيب المعالج بالقسم الداخلى بالمعهد القومى للأورام ، أو بالقسم الخارجى (العيادة الخارجية) ، وهم الأطفـــال الحاصـــلون على قدر من التعليم ومازالوا فى المرحلة التعليمية (الابتدائية والاعدادية) • المستوى الاقتصـــادى للأسرة أقل من المتوسط بالنســـبة لمعظم أفراد العينة ، الأم لا تعمل ، والأب دخله لا يكفى متطلبات الأسرة مع كثرة الأولاد والسـكنى فى أماكن ضيقة غير صحية • وقد تم قياس ذلك من خلال اســتمارة اســتقبال المريض والتى تحتوى على كل ما يخص حياة المريض بأدائه بالسن ومنتهية بالعلاج السابق الذى حصل عليه •

(ب) العينة الضابطة : تم اختيـــار هذه العينة البالغ عددها عشرين حـــالة من الذكور والاناث من بين الأطفـــال غير المصابين بهذا المرض ، وتم التـــأكد من خلوهم باجراء الفحوص اللازمة ، مع العلم بأن هناك أفرادا منهم يعانون من أمراض أخرى « بلهارسيا ، أنيميا ، قصر نظر •••• وغيرها » فالأطفـــال هنا لم يحصـــلوا على الرعاية الصحية الكافية والتغذية السليمة • تشترك هذه العينة مع الأولى فى العمر ومستوى التعليم والمستوى الاقتصادى والاجتماعى مع اختلاف فى عـــدد الأخوة والأخوات •

أدوات البحث :

استخدمت هذا البحث الاختبارات التالية التى تمثل أدواته :

١ - اختبار ستانفورد - بينيه الصورة ل • م (محمد عبد السلام ، لويس كامل مليكه ، ١٩٧٢) •

٢ - اختبار مجموعة أسئلة الحالة النفسية : الصورة العربية « النسخة العامية » لمقياس مستشفى ميدل سكس والذى يقيس به أعراض عصابية هى (قلق ، مخاوف ، وساوس ، نفسجسمى ، اكتئاب ، هستيريا) محمود سامى ، وجيه جرجس ، يحيى الرخاوى •

٣ - قائمة ايزنك للشخصية • (جابر عبد الحميد ، محمد فخر الاسلام ، ١٩٧٠) •

وكانت المعايير التى استند اليها فى اختبار هذه الاختبارات هى :

(أ) آن اختبار ستانفورد بينيه فى المرحلة العمرية (٥ - ١٥سنة) تتجه أسئلة الاختبار فيه نحو الطابع اللفظى أكثر من الأدائى وذلك ليسهل على الطفل المريض الضعيف ، مع وجود بعض أجهزة الدم والتحاليل) الاجابة على أسئلة الاختبار فى وضع استرخاء حتى يحين موعد الاختبار الأدائى التالى •

(ب) يمكن تطبيق هذه الاختبارات على جلسة أو جلستين أو أكثر مع بعض الحالات حيث أن عامل الزمن هنا لا يلعب دورا ، وليس له أدنى تأثير على نتيجة الاختبار •

النتائج وتفسيرها :

من خلال عرضنا للدراسات التى أجريت على الأطفال المرضى نجدها ركزت أكثر على الأسرة ، والمجتمع المحيط بالطفل (المدرسة ، العلاقة بين الزوجين ، تجاه الأقارب نحو الطفل المريض وغيرها) • ولم تحظ الاضطرابات النفسية والقدرات العقلية لدى الطفل بالاهتمام الكافى ، كذلك مدى تأثير البيئة المحيطة بالطفل المريض (الأسرة ، والأصدقاء ، وأطفال الحى ، وزملاء الدراسة ، والوحدة العلاجية ••• وغيرها) والتى لها دور هام فى عملية عزل وانطواء المريض عن البيئة

الخارجية وشعوره بالحسرة والألم تجاه المرض الذى أصابه شل حركته دون غيره من الأطفال الآخرين • ومن هنا نحاول أن نصل الى بعض الأعراض والاضطرابات النفسية التى يعانى منها هذا الطفل المصاب من خلال المقاييس النفسية التالية :

جدول (١) توزيع افراد عينة البحث المرضية والضابطة حسب نسب ذكاء ستانفورد بينيه

مسلسل	درجة الذكاء	عدد افراد العينة المرضية	٪	عدد افراد العينة الضابطة	٪
١	فئة متوسطة	١٢	٤٨	١٧	٦٨
٢	فئة اقل من المتوسط	٩	٣٦	٧	٢٨
٣	فئة ضعيف العقل	٤	١٦	١	٤
	المجموع	٢٥	١٠٠	٢٥	١٠٠

من جدول (١) وضحت ثلاث فئات للذكاء هى المتوسط ، أقل من المتوسط ، ضعيف العقل ، واختفت فئة فوق المتوسط والأذكياء بالنسبة لعينتى البحث •

لو نظرنا الى وجهة نظر ستانفورد بينيه فى تعريف الذكاء نجده « قدرة عقليـة عامة تلعب دورا رئيسـا خلف نشاط الفرد فى أدائه للأعمال المختلفة وأنها قدرة متعددة الجوانب غير المتجانسة ، شـديدة العمومية وتختلف تماما عن القدرات الخاصة أو المحدودة النطاق التى ترتبط بالأداء على أعمال نوعية محدودة » •

ولا شـك أن ذكاء الفرد يؤثر تأثيرا مباشرا على درجة تعلمـه ويتضح ذلك فى الأطفال الذين أخذوا فترة علاج قصيرة عن الأطفال الذين قطعوا مرحلة طويلة من العلاج فالتخلف هنا فى الدراسة (فئة اقل من المتوسط) يرجع الى عدم متابعة الطفل الفصل الدراسى ،

وعدم القدرة على التحصيل نتيجة لطول فترة انقطاعه عن المدرسة ، وعدم اهتمام المدرسة بالطفل المريض فهي تكتفي بوجود ما يثبت سبب انقطاعه . فالتخلف هنا تخلف دراسي وليس سببا في ظهور المرض كما هو معتقد عند كثير من الأفراد .

فالفرد المتخلف قد تتاح له فرصة التوافق في مجتمع ريفي أكبر مما تتاح له في مجتمع حضري ، ولكن ذلك لا يعني أن الضعف تحدده العوامل الحضارية أو الاجتماعية ومن الضروري في تقدير وكسلوك التمييز بين القابلية للتعلم والقابلية للتدريب والشفاء بوصفها محكات تشخيصية . فهناك أدلة قوية على أن ضعيف العقل يمكن أن يتعلم وأن يدرب ، وأن يصبح عضوا نافعا في المجتمع ، ولكنه لا يوجد دليل على أن ضعيف العقل يمكن شفاؤه بمعنى أن يصبح عاديا . (لويس كامل مليكه ، ١٩٦٨ ، ص ١٩٩٣) . فالاختبار العقلي هو نوع من الاختبارات النفسية تقيس أداء الفرد في مظهر معين من مظاهر السلوك الادراكي أو المعرفي .

ومن الملاحظ هنا أن الطفل المصاب اذا عرفت درجة اصابته ونوع المرض الذي يعاني منه فان المحيطين به (الجيران ، الأصدقاء وزملاء الدراسة) يعزلونه تماما عن مجتمعهم خوفا من العدوى مع تحذير الأهل بصور متكررة من الاختلاط به وباسرته حيث أن هذا المرض قاتل تنتقل الى الآخرين عن طريق الاختلاط وهذا رأي خاطيء كلية فالسرطان بصورة عامة ثلاثة أنواع :

يطلق على الأول : اسم « كرسينومة » ينشأ هذا النوع في طبقات الخلايا المغطية للجلد ، وفي تلك المبطنة للأعضاء المجوفة كالمعدة

النوع الثاني : ينشأ في الخلايا المكونة للدم في نخاع العظام ، أو الغدد الليمفاوية أو الطحال ، ويسمى باللوكيمية (أو ليمفوية) .

النوع الثالث : هو أندر أنواع السرطان ، وينشأ في العظام

والأنسجة الرابطة فى الجسم ويدعى بالسركومة « أو الغرن » •

ينشأ السرطان عامة بتقدم العمر فنســبة الوفيــات مع سرطان الأمعاء الغليظــة ، وسرطان الثدى • (محمد الربيعى ، ١٩٨٦ ، ص ١٢١) • والى الوقت الحاضر لم يثبت طريقة نقل العدوى من المريض الى الشخص السليم فقد تضاربت الأقوال فى ذلك الشأن •

أما عن العلاقة المتبادلة بين الطفل المريض والعائلة والمدرســة : فقد وجد أنه لا توجد أدنى علاقة متبادلة بين العائلة والمدرسة ، فالأسرة هى المحور الأساسى للتعامل الجيد مع الطفل وذلك فى الحالات المرتفعة الدخل ، أما بالنسبة لهؤلاء الأطفــال المرضى ذوى الدخل المنخفض مع الاجهاد فى المصروفات لارتفاع نســبة العلاج ونظام الطعام المقرر لهم فان الأهل لم يهتموا كثيرا بالعملية التعليميــة الى أن يســتطيع الطفل الذهاب للمدرسة لتلقى العلم ومتابعة الفصل الدراسى •

جدول (٢) اختبار مدى دلالة الفروق (كا٢) الخاص نسب الذكاء الثلاث بالنســبة للعينة المرضية والضــابطه

نوع الاختبار	قيمة (كا٢)	د • ح	مستوى الدلالة
ستانفورد بينيه للذكاء	١١٫٠٤	٢	٠١ر٠

من جدول (٢) نجد أن قيمــة (كا٢) فى جــدول (٢) أكبر من هاتين القيمتين وهما ٩٫٢١٠ عند نسبة (٠١ر٠) ، ٥ر٩٩١ عند نسبة (٠٥ر٠) ، فاننا نكون محقين فى رفض الفرض الصفرى ، ذلك لأن النتيجة التى حصلنا عليها لا تحدث مرة واحدة فى كل مائة عن طريق الصدفة اذا كان الفرض الصفرى صحيحا ، أى أن هذه التكرارات التجريبية ذات دلالة احصائية • وأن العلاج الاشعاعى أو الكيماوى الذى يتناوله الطفل المريض له تأثير ضار على المدى الطويل حيث أحدثا تدهور فى ذكاء الطفل المصاب بالسرطان •

من جدول (٣) نجد أن قيمة (كا٢) فى الجدول أكبر من هاتين القيمتين وهما ٢١٫٦٦٦ عند نسبة (٠١ر٠) ، ١٦٫٩١٩ عند نسبة (٠٥ر٠) • ومن هنا نجد أن العرض النفسى والاضطرابات الجسمية والشعور بالتعاسة نتيجة طبيعية لشعور الطفل المرض أنه مجبر للمكوث فترة طويلة بعيداً عن الأهل والزملاء •

جدول (٣) توزيع العينة البحثية ، واختبار مدى دلالة الفروق (كا٢) لاختبار ميدل سكس المطبق

نوع الاختبار	عدد أفراد العينة المرضية	عدد أفراد العينة الضابطة	قيمة (كا٢)	د٠ح	مستوى الدلالة
اختبار ميدل سكس	٢٥	٢٥	٣٨	٩	٠١ر٠

من جدول (٣) تم حساب قيم (كا٢) للحالات المرضية والضابطة الواضحة بالجدول توضح ما يلى :

أولا : العينة السوية لم يظهر لديهم العرض النفسى بوضوح حيث ظهر فى صورة سمة من سمات الشخصية لا تؤثر على حياتهم الواقعية سواء المدرسية أم البيئية وظهرت فى عصاب (هستيريا ، والقلق ، وكآبة من المحيطين بهم) ، فشخصيتهم من النوع الانبساطى، والاضطراب النفسجسمى هنا ظهر فى صورة (الاسهال ، الامساك، كثرة التبول نتيجة لتناول الحلو والملح بكثرة •

ثانيا : أما عن العينة المرضية : فقد ظهر العرض النفسى بوضوح خاصة الأعراض النفسجسمية والمخاوف والقلق والكآبة التى تكسو وجه الطفل المريض والتى تتسم بها هذه الحالات نتيجة للحزن على وضعها الحالى وبعدها تماما عن الأصدقاء وزميلات الدراسة وتزداد مدة القلق والخوف بخصوص الوسيلة التى تمكن الفتاة من التكيف مع هذا الوضع أو ذلك القصور • ويرجع العرض النفسجسمى الى محاولة المريضة التكيف مع ديمومة المرض لطول ملازمته لها ، فالاضطرابات

الجسمية تحدث نتيجة ضغط انفعالى شديد أو مستمر وهـذا الضغط متوقف على الأسلوب الذى تستجيب به الطفلة لمواقف الحياة الحالية التى تمر بها ، فاذا لم يمكنها اخراج هذا الضـــغط فى صوره انفعـــال يتناسب مع هذا الموقف اما بصورة لفظية (بالاشـــارة ، أو العراك ، أو الاعتراض باللفظ) ، أو بصورة فيزيقيه فمن التوترات الداخليـــة تصل من الداخل وتعطل الوظائف السويه لبعض الاعضـــاء ، ومن أهم أسباب هذا التعطل مشاعر الخوف والقلق والعصب التى لا تستطيع الطفـــلة أن تعبر عنهـــا بحرية •

أما عن حالات القلق والاكتئاب : تظهر ملامح القلق هنا فى صورة تصور بالهلع والخوف من توقع الموت فى أى لحظة حتى فى الظروف العادية ، فهو شعور غامض ملازم لهم رغم محاولتهم الظهور بصـــورة مرحة بشوشة ، تظهر فى أول وهلة بأن الطفلة والطفل لا يبالى بطبيعة مرضـــهما ولا الآلام التى تعانى منها مما يعكس على الطرف الآخر من حولها صورة السلوك الجامد لهذه الشخصية — فالمريضـــة هنا عاجزة عن العمل بكفاءة بغض النظر عن ذكائها المرتفع أو موهبتها نتيجة للوهن والضعف الذى تعانى منه ، فالاعراض الجسمية المعطلة نتيجة لطول فترة المرض وملازمة كل منهما للفراش والخوف من الموت أو ضـــياع الوقت فى الانشغال بذاتها ، وعدم القدرة على اقامة علاقات انســـانية دائمة بينها وبين المحيطين بهـــا داخل مكان العزل أو خارجه ، كل ذلك ضيق فى مجال الحياة بالنسبة لها •

السلوك : جامد أو متكرر من جانب الطفل المريض ويدل على أنه عاجز عن تعلم وســـائل جديدة لكى يتوافق بها مع مشـــكلات حياته • فالمريض يعكس على وجه بعض منهن التجهم والتكشـــير والعبوس نتيجة لمشاعر التعاســـة التى تميز هؤلاء المرضى بالوحدة والألم أو بفقـــدان الأشياء الجميلة فى الحياة من حولهم • وقد ترجع مشـــاعر التعاســـة والاكتئاب واليأس والتشاؤم من المستقبل ربما نتيجة لشـــعوره بأنه

مجبر ومسير للمكوث هذه الفترة الطويلة بعيداً عن الأخوة والزملاء ، وربما نتيجة لما يسمعه من الكبار والمحيطين به بأن هذا المريض ليس له علاج ونهايته الموت .

جدول رقم (٤) توزيع افراد عينة البحث المرضية والضابطة باختبار ايزنك للشخصية

م	نوع الاختبار	عدد أفراد العينة المرضية	٪	عدد أفراد العينة الضابطة	٪
١	الكذب	٣	١٢	٢	٨
٢	انبساط – انطواء	٥	٢٠	١٢	٤٨
٣	العصابية (الانفعالية)	١٥	٦٠	١٠	٤٠
٤	الذهان (صلابة الرأى)	٢	٨	١	٤
	المجموع	٢٥	١٠٠	٢٥	١٠٠

يفيد اختبار ايزنك فى المجال الطبي والطبنفسي حيث أسفر تطبيقه عن نتائج هامة وكشف عن وجود علاقة ذات دلالة بين السرطان (الانبساط – الانطواء) حيث وجد أن الأفراد المتبسطين أكثر تعرضا لهذا المرض . وقد بينت بحوث أخرى وجود أنماط سلوكية ووسواسية وقلقية فى الأفراد الذين يعانون من اضطرابات سيكوسوماتية .

من جدول (٤) هؤلاء الأطفال المرضى بالرغم من ضعف معلوماتهم عن الحياة النفسية وماتحتويه من متناقضات وصراعات والآم وأحزان، الا أنهم يتمتعون بدرجة من الاستبصار بالنسبة لطبيعة مرضهم الجسمى وما يعانون من قسوة الألم والوحدة .

الأطفال الذين يتمتعون بالرعاية والعلاج مع أسرهم يعيشون حياتهم الطبيعية بعض الشىء عن الافراد الآخرين فهم مرحون ويلعبون أحيانا مع الأطفال الآخرين ، خاصة أن المحيطين من الجيران يكونون فى

حالة من الخوف والرعب من العدوى خاصة بالنسبة لأطفالهم ، أو أن الأطفال الآخرين يعرضون لنهر الأهل للتعامل مع الطفل المريض .

أما عن الأنماط المرضـية التى وضحت لدى أفراد العينة البحثية فهى كالتـالى :

١ ـ مقياس الكذب : يقيس الميل الى التلفيق الجيد لدى بعض أفراد المجموعة البحثية ، خاصة بالنسبة لكبار السن . ظهر فى المجموعة المرضية (ثلاثة أفراد) اما العينة السوية فظهر بالنسـبة (لفردين) فقد لا يرجع ظهوره الى التلفيق الجيد ولكن نتيجة للتعب والاجهـاد الجسمى والرغبة فى الانتهاء من الاختبار بسرعة .

٢ ـ العصابية (الانفعالية) : يغلب على العينة المرضية نمط القلق والاضطراب كثرة الهموم ، ويعـانى من الكبت والاحبـاط ، ومختلف الاضطرابات السيكوسوماتية ، شديد الحساسية لكل أنواع المثيرات ويميل بعض الأفراد منهم الى الصرامة .

٣ ـ طبيعة (الانبساط / الانطواء) : فقد ثبت بالتجربة امكانية تغير بعد (الانبساط / الانطواء) بواسطة العقاقير . فالعقاقير المنبهة تزيد الانطواء بينما تزيدالعقاقير المهدئة منالانبساط(ايزنك سنة١٩٦٧).

بالنسبة للعينةالمرضية ظهر نوعان منالأنماط لشخصية هؤلاء المرضى.

(أ) المريض المنبسط : نمط شخصيته بصـفة عامة : شـخص لا يسيطر على انفعالاته سيطرة كاملة ، ولا يمكن فى الغالب الإعتمـاد عليه ويظهر فيما لى :

يتصرف بسرعة وبدون ترو ، متفائل ، يأخذ الأمور ببساطة ودون اكتراث ، دائم الحركة ، ولكن ينفعل بسرعة ويميل الى العدوان .

(ب) المنطوى : وهو هادى ، يغلب عليه التحفظ فى معاملاته مع غير الوثيق الصلة به ويميل الى التشاؤم والشك والحذر .

أما العينة السوية : فغلب على افرادها النمط المنبسط المتفائل المقبل على الحياة ويحتاج الى أصدقاء كثيرين من حوله يتحدث معهم دائم النشاط والحركة .

٤ ــ الذهان (صلابة الرأى) / من أهم سمات الأفراد الذين وضح لديهم هذا النمط فى كلا العينتين ــ أنهم منطوون ، لا يهتمون بالناس ، غير متكيفين ، وهم دائما مصدر ازعاج لمن حولهم بمايرتكبونه من حماقات ، فهم لا يعبأون بالحذر .

جدول (٥) اختبار مدى دلالة الفروق (كا٢) الخاص باختبار ايزنك للشخصية

نوع الاختبار	قيمة (كا٢)	د٠ح	مستوى الدلالة
ايزنك للشخصية	٨٫٠٨	٣	٠٫٠٥

من جدول (٥) نجد أن قيمة (كا٢) فى الجدول أكبر من القيمة الموجودة بالجدول عند نسبة (٠٫٠٥) وهى ٧٫٨١٥ . ذلك لأن النتيجة التى حصلنا عليها ذات دلالة احصائية .

تعقيب :

من خلال عرضنا السابق لهذا المرض وطول الفترة التى يحتاجها مريض السرطان خاصة الناجون من الموت عند التعامل معه والذى يتطلب الكثير من قبل المحيطين به سواء الأهل ، والأقارب ، والأصدقاء وزملاء الدراسة ، وأخصائى الصحة النفسية وأطباء ممارسين . بل والمرضى أنفسهم حيث أن عليهم أن يغيروا الفكرة التى علقت بأذهانهم عن هذا المرض من حيث أنه مرض مميت يمكن التعامل معه والشفاء منه كأى مرض آخر .

كما يتضح لنا مدى تأثير البيئة المحيطة بالطفل بصفة عامة على سلوكه ومدى توافقه النفسى وتكيفه مع البيئة والأفراد المحيطين تأثيرا

موجبا يتحقق معه تجنب الطفل للمشاكل والصعوبات النفسية والاجتماعية ورفع الروح المعنوية للطفل المصاب بمرض السرطان •
وتنقسم البيئة المحيطة بالطفل والتى لها تأثير ايجابى فى سلوكه الى الآتى:

(أ) البيئة الاسرية : وهى البيئة الأساسية فى حياة الطفل وتتمثل فى الأبوين والأقارب • والعلاقة بين الأسرة والطفل علاقة طردية أى أنه كلما زاد قلق الأسرة وتوترها تجاه مرض الطفل ازداد معه قلق الطفل وتوتره على حياته مما ينعكس هذا الأثر على سلوكه فى تصرفاته مع الأفراد والأشياء المحيطة به • ولذلك فيجب على الأسرة أن يكون تعاملها مع الطفل المريض تعاملا سويا غير مصحوب بقلق أو توتر تجاهه ، أو أن يميز عن باقى أفراد الأسرة بالحنان المفرط والخوف الزائد على حياته حتى لا يشعر الطفل بشدة مرضه وخوف الأسرة الزائد عليه •

كل هذا القلق والرعب الذى يظهر من خلال الأهل ينعكس بصورة مباشرة على الأطفال المرضى أثناء عملية الكشف والعلاج والمتابعة للمريض فتظهر المخاوف المرضية ، والانقباض ، والقلق الزائد على حياتهم ، مع نقص فى الثقة بالنفس لاعتمادهم الزائد على الأهل وفريق العلاج الذى يلازمهم فترة طويلة مما يخلق بداخلهم شعورا بالتعاسة ، مع عدم مواصلة هؤلاء الأطفال لحياتهم العادية والطبيعية ومع هذا يبقى الطفل منهم عاجزا عن التخلى عن التفكير فى نفسه ومرضه والموت المحقق •

فمن المعروف أن النقائص الجسمية والتشوهات ومشكلات النمو تتسبب فى مشكلات توافقية شديدة للطفل فى هذه الفترة من حياته • فهى قيود تحد من حركته الحرة نحو المشاركة الجماعية مع زملائه وأصدقائه ، خاصة أن أى حركة عنيفة من هذا الطفل تؤدى الى النزف حتى ولو ضغط بشدة على أسنانه كأى فرد عادى • ومن هنا نجد أن الأسرة تقوم برعايته بحذر عن الأخوة الآخرين ، فتقوم بتقديم العون

له وقت الحاجة • ومن هنا يكون من الصعب عليه أن يحصل على عون الأسرة وهو يتحرك خارجها فى المحيط الخارجى للمجتمع • كذلك نحن نعلم أن الأطفال ميالون بطبيعتهم دائما للتشهير بقسوة بالعيوب الجسمية للأطفال الآخرين ، ومن ثم فان قدرة الطفل على أن يتوافق مع هذه المشكلات تعتمد على الشعور بالأمن الذى حصل عليه فى محيط الأسرة ، ومن خلال المعالج الذى يبعث بداخله الشعور بالأمن والأمان بأن مرضه له علاج ويمكن الشفاء منه بشىء من الصبر والاحتمال لطبيعة هذا المرض •

أما عن القدرة على التعليم فتعتمد على صحة الفرد العامة ، فاصابة الفرد بأحد الأمراض التى يمكن شفاؤها بالعلاج مثل الحمى أو الأمراض الجسمية ، أو نقص الفيتامينات أو اضطرابات الغدد الصماء تؤدى الى خفض القدرة على استيعاب المادة العلمية • يعتمد التعلم أيضا على سلامة أعضاء الاحساس الخارجى والمريض هنا يعانى من ضعف البصر وفقر الدم التى تظهر بوضوح فى صورة ضعف بدنى خطير واصفرار فى اللون والقدرة — الحركية البطيئة والرغبة فى النوم والاسترخاء ، كل هذا يؤثر تأثيرا واضحا على عملية التعلم •

أما عن الحالة الانفعالية للطفل أثناء عملية التعلم فان حالة القلق والاكتئاب والأسى والحسرة على أنفسهم وحالة الخمول والجمود أو التبلد الانفعالى ، وحالة الانطواء النفسى وانعزالهم عن المجتمع ، واختلال الآنية لديهم فهم على درجة من الادراك بأنهم مختلفون عن غيرهم من الأطفال فى كل شىء ، هذا الاحساس الذاتى يسببه لهم ألما شديداً ، كذلك العدوانية والقسوة فى المعاملة التى يلقونها من الأطفال الآخرين الأصحاء جسميا فى أثناء اللعب بأن يخلعوا غطاء الرأس ويعايرونهم بالصلح نتيجة العلاج دون أن يشعروا بأنهم يدمرونهم من الداخل ويقضون على احساسهم بالأمن والأمان من المجتمع الخارجى،كل ذلك يقلل من استعداد الفرد للتعلم ومواجهة الآخرين

فى هذا العدد

ISSN 0036-2654

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة السابعة والأربعون مايو ١٩٩٦ العدد الرابع

صحيفة التربية

السنة السابعة والأربعون — مايو ١٩٩٦ — العدد الرابع

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

● تصدر فى أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوى ٤ جنيه .

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠/١٩٩٦

وظيفة الاشراف الفني في رفع مستوى التعليم بالمدرسة

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تقوم كليات التربية ومعاهدها باعداد المعلمين لممارسة مهنة التعليم في المدارس • ويخطىء من يظن انه في خلال السنوات الأربع أو الخمس التي يقضيها الطالب في دراسة بمعهد الاعداد عقب حصوله على شهادة الثانوية العامة أنه قد أصبح مؤهلا تأهيلا كاملا لممارسة مهنته تحت جميع الظروف وفي أي مكان أو زمان ومجابهة أي مشكلات مهنية قد تصادفه في أثناء أداء عمله • والحقيقة هي أن المعلم الذي يتخرج في كلية أو معهد الاعداد يكون قد وضع على أبواب الدخول الى ساحة مهنة التعليم وقد تزود بالمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة بالقدر الذي يسمح له بأن يبدأ في ممارسة مهنته وقد تزود أيضا بالقدرة على التعلم الذاتي والرغبة في التعلم المستمر مدى الحياة للافادة من خبراته في المهنة والمامه بالتغيرات المستمرة في بيئته وبيئة تلاميذه وفي مختلف جوانب الحياة في مجتمعه بسبب التقدم المتسارع في مجالات العلوم التي يتخصص في تدريسها وكذلك في العلوم التربوية وأساليبها المتجددة التي تسفر عنها نتائج البحوث التربوية فعملية التربية والتعليم يجب أن تأخذ في حسبانها ظروف حاضر المجتمع الذي يتم التعليم له والذي هو حصيلة الماضي وأحداثه كما تنظر بعين واعية الى المستقبل المأمول لهذا المجتمع واتجاهات التغيير التي يسير فيها •

وهكذا نجد أن المعلم يختلف عن الآلة التي تصنع لأداء وظائف معينة تحت ظروف تكاد أن تكون ثابتة ، ومع أنه من الممكن من حين

الآخر ادخال بعض التحسينات على الآلة أو اضافة أجزاء جـديدة اليها لزيادة كفاءتها الا أننا نتوقع عادة أن تقل هذه الكفاءة تدريجيا نتيجة الاستعمال ومـرور الزمن • ذلك فى حين أننا نتوقع عـادة أن تزداد خبرات المعلم وكفاءته فى التربية والتعليم كلما استمر فى ممارسة مهنته .

ويلاحظ أيضا أن تقدم المعـلم فى عمله المهنى لا يتم تلقـائيا بل يجب التخطيط له فى مرحلة الاعداد قبل الخدمة بحيث يكتسب مهارة التعلم الذاتى من جهة والقدرة على التعـلم المستمر مدى الحيـاة من جهة أخرى • كما يجب أن نهيىء له أثناء الخدمة المناخ الذى يسـمح باطلاق طـاقاته ومواهبه وتوفير العـوامل التى تمكنه من اسـتمرار تزوده بالمعلومات ، والمهارات التى تساعده على تكيف أدائه بما يناسب البيئة التى يعمل فيها والمعلومات التى تستجد باستمرار من البحـوث العلمية والتربوية أيضا بتوجيه القيادات التربوية التى تهيىء له الفرص الملائمة للنمو المهنى •

من هنا تتضح لنا أهمية الاشراف الفنى للمعلم أثناء الخدمة وهو الدور الذى يقوم به (الموجه) فى المدرسة كما يدعمه عادة مـدير المدرسة أو ناظرها وكذلك المدرس الأول بالمدرسة ان وجـد • أى ان الموجه الفنى هو القيادة التعليمية المباشرة للمعلم الذى يفتـرض انه يقوم بالعمل على رفع مستوى الأداء المهنى للمعلمين واتاحة الفرصـة لهم للنمو المهنى وتحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجـوة من التعـليم •

ويلاحظ أن وظيفة الموجه الفنى فى المدرسـة استحدثت فى مصر منذ حوالى أربعين سنة (فى عقد الخمسينات من القرن الحـالى) • وكان يطلق عليـه قبل ذلك (المفتش) الذى يقـوم بالتفتيش عـلى أعمـال المعـلم •

وقد كانت وظيفة التفتيش تهدف الى متابعة أعمال المعلم والتعرف على مدى انجازه لتدريس المنهج المقرر على الصف الدراسى ومدى التزامه بتعليمات الوزارة من حيث تحضير الدروس فى دفتر خاص واجراء الاختبارات الشفوية لتلاميذه وأسلوب التدريس وانضباط تلاميذ الفصل ومتابعتهم لشرح المعلم . وغير ذلك من النواحى الادارية والشكلية أحيانا . ولذلك كثيرا ما كان المفتش يتعمد القيام بزيارات مفاجئة للمعلمين (كما لو كان يهدف الى ضبطهم متلبسين بالتقصير أو ارتكاب الأخطاء) .

ثم يقوم بارسال التقارير الى الادارة المركزية بالوزارة حيث بها درجة تقدير كل معلم وعلى أساس هذا التقدير ينظر فى ترقية المعلم أو توقيع الجزاء عليه .

وعندما غيرت الوزارة لفظ التفتيش واستبدلت به لفظ التوجيه الفنى قصدت الى تغيير المفهوم والفلسفة والهدف من العملية بحيث يكون الهدف من عملية التوجيه هو تحسين العملية التعليمية من حيث ما يقوم به المعلم من تعليم وأثر ذلك على تعلم التلاميذ حيث أن الناتج النهائى هو تعلم التلميذ وما يترتب عليه من تعديل فى تفكيره ووجدانه وسلوكه .

وقد كان هذا الاتجاه الجديد نقلة كبيرة فى سبيل تحسين مستوى التعليم فى المدرسة على أساس تربوى سليم .

ولكن الاحداث التى حدثت فى مصر والعالم العربى خلال الستينات والسبعينيات من حروب وصراعات دولية أدت الى تراجع خطط بناء المدارس بما يتناسب مع الزيادة السكانية المضطردة مما أدى

الى مضاعفة كثافة الفصول المدرسية لدرجة أثرت على حركة اصلاح التعليم وتقدمه فى ذلك الوقت .

والآن وقد تنبهت الدولة الى أهمية التعليم باعتباره الأمن القومى لمصر والعروبة ورصدت الأموال فى الخطط الخمسية لبناء المدارس بما يعادل بناء حوالى ٧٥٠٠ مدرسة كل خمس سنوات فقد عاد الاهتمام بالتوجيه الفنى بالمدرسة الى ممارسة العمل على تحقيق أهدافه التى أشرنا اليها فى ايجاز ونكرر أنها العمل على رفع مستوى الأداء فى العملية التعليمية من جانب كل من المعلم والمتعلم ، ويمكن القول بأن الموجه الذى يمارس وظيفة الاشراف الفنى ولا يحقق تحسين المواقف التعليمية فى أداء المعلم لا يمكن تبرير وجوده فى هذا العمل .

ويشمل الموقف التعليمى الجوانب الآتية :

التنظيم ـ المعدات ـ العلاقات بين المعلمين ـ رعاية المتعلمين .

ولاشك أن أداء هذه الوظيفة يحتاج الى اكتساب المعلم لمجموعة من المهارات والمعلومات يمكن تلخيصها فى الآتى :

ـ مهارات وظيفية .

ـ معلومات علمية وتربوية .

ـ الأساليب والوسائل فى العملية التعليمية .

ـ وسائل التقويم (المعلم لنفسه ـ الموجه للمعلم ـ الموجه للخطة ـ المعلم لتلاميذه .. الخ) .

ـ تحليل المناهج وتقويمها وتطويرها والتجريب فى هذه العمليات

نكتفى بهذا القدر أيها القارىء العزيز ونأمل أن نواصل العودة لهذا الموضوع المهم ان شاء الله .

والله ولى التوفيق ،

برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى

أستاذ دكتور / محمد السيد حسونة

تناولنا فى المقال الصادر فى عدد مارس ١٩٩٦ موضوع توحيد مصادر اعداد معلم الابتدائى فى مصر وفى هـذا العدد سوف نعرض لتجربة هامة وهى تأهيل معلمى الابتـدائى العـاملين فى الميدان الى المستوى الجامعى •

تنطوى فكرة تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمسـتوى الجامعى على نظرة تجديدية تتفق وفكرة التعليم الأساسى التى بدأت مصر الأخذ بها بعد تجريبها فى العام الدراسى٨٠/٨١ بمقتضى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسـنة ١٩٨١ ، والذى امتد التعليم الأسـاسى بموجبه ليصـبح ٩ سنوات دراسية ثم عدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ليصبح ٨ سنوات دراسـية حـاليا •

وايمانا بأهمية الدور الذى يقوم به معلم الحلقـة الابتدائية من التعليم الأساسى شكلت الوزارة عدة لجان فى عام ١٩٨٠م على مستوى التعليم الأسـاسى شـكلت الوزارة عـدة لجان فى عـام ١٩٨٠م على المستوى القومى لدراسة موضوع « اعداد المعلم » ضمت ـ الى جانب المتخصصين من الوزارة وكليات التربية والمركز القومى للبحوث التربوية ـ ممثلين عن بعض الهيئات مثـل نقابة المعلمـين ، والمجلس القـومى للتعليم والمجلس الأعلى للجـامعات ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب • وانتهت هذه اللجان الى ضرورة البدء بتطبيق مشروع تأهيل المعلمـين

الذين يعملون بالتعليم الابتدائى فى ذلك الوقت الى المستوى الجامعى والبالغ عددهم آنذاك ١٥٠٠٠٠ معلم(*) .

وتقوم فلسفة البرنامج على توصيل المادة التعليمية للدارسين حيثما وجدوا خلال العام الدراسى نظرا لصعوبة تفــرغ المعلمين للدراســة أو انتقالهم الى مراكز الدراسة ، واستخدام المعلم للتعليم الذاتى الذى يعتمد على وسائط تعليمية متعددة من كتب وأدلة وبرامج تليفزيونيــة واذاعية وغير ذلك من أساليب التعليم الذاتى ، كذلك حضور الدارسين الى مراكز تجمع لعدد قليل من الساعات فى أوقات فراغهم بعض أيام الاسبوع ، أو أيام الاسبوع ، أو أيام الأجازات للحصــول على المواد التعليمية والتشاور مع هيئــة التدريس فيمــا يقابلهم من مشــكلات أو أمور تحتاج الى استيضاح .

ومن هذا المنطلق أعدت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كليات التربية بالجامعات ـ برنامجا لاعداد وتأهيل معلمى الحلقة الابتدائية للمستوى الجامعى الذى يمثل صورة من صور التعاون الصــادق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية ـ ممثلة فى كلية التربية بجامعة عين شمس ـ والمركز القومى للبحوث التربوية . وهذا العمل لم يكن وليد فترة وجيزة من الزمن وانما نتيجة درسات وجهود مخلصــة قام بها مجموعة من أساتذة وخبراء التربية حتى وصل الى الصورة الحالية .

وبعد أن وافق المجلس الأعلى للجامعات فى ١٠/٣/١٩٨٣م على مشروع البرنامج واعتباره من الأحكام المؤقتة الملحقة باللوائح الداخلية

(*) يبلغ عدد المعلمين العــاملين بالتدريس حاليا ٢٩١٤٠٠ معلم منهم ١٣٥٢٩٩ من الذكور ١٥٦١٠١ من الاناث طبقا لاحصاء الوزارة الصادر فى فبراير ١٩٩٥ . ويتضمن هذا الرقم ١٩١٠١٦ معلما من النظار والوكلاء الذين يدرســــون .

الكليات التربية مع منح من يستكمل الدراسة فى البرنامج شهادة جامعية (تعليم أساسى) تعادل درجة البكالوريوس أو الليسانس التى تمنحها الجامعات المصرية من كليات التربية بها بدأ تنفيذ برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية الى المستوى الجامعى فى العام الجامعى ٨٣/١٩٨٤ •

وبدأت الدراسة فى البرنامج يوم السبت ٨/١٠/١٩٨٣م والتحق بالبرنامج حوالى ٦٠٠٠ دارس ممن يعملون بمحافظتى القاهرة والجيزة بكلية التربية جامعة عين شمس •

وفى عام ١٩٨٤/١٩٨٥م انضم الى البرنامج سبع كليات تربية أخرى هى (حلوان — اسكندرية — المنصورة — دمياط — طنطا — الزقازيق — وأسيوط) • وفى عام ٨٥ /١٩٨٦م انضمت للمشروع ثلاث كليات تربية أخرى هى (المنيا — الفيوم — الاسماعيلية) وفى هذا العام ٨٨/١٩٨٩ انضم للبرنامج ثلاث كليات أخرى (أسوان — قنا — سوهاج) •

وبلغ عدد الدارسين فى جميع الكليات المشاركة عام ٩٤/٩٥ نحو ٢٢٠٠٠ معلم فى جميع المستويات من الأول حتى الرابع • هذا وقد تخرج أول فوج من المعلمين الذين أنهوا دراستهم بنجاح فى هذا البرنامج مع نهاية عام ٨٦/٨٧ فى كلية التربية جامعة عين شمس • والثانى عام ٨٧/٨٨ من كلية التربية جامعة عين شمس والكليات المشاركة الأخرى ، والثالثة عام ٨٨/٨٩ والرابعة تخرجت هذا العام ١٩٩٣ نظرا لتوقف البرنامج عام ٩٠/٩١ وتوالى تخريج الدفعات سنويا الى آن اجمالى عدد الذين حصلوا على الدرجة الجامعية للبرنامج حتى عام ٩٤/٩٥ أكثر من ١٧٠٠٠ معلم •

ومما تجدر الاشارة اليه أنه ضمانا لاستمرار تطور هذا البرنامج وتدعيمه لكى يشمل جميع المعلمين المستهدفين صدر قرار رقم ١٩٠

فى ١٩٨٧/٩/٣٠ لاجراء دراسة تقويمية للبرنامج ، حتى يمكن تحديد أوجه القوة فيه لتدعيمها ، وتحديد أهم ما يواجهه من مشكلات الدراسة والمناهج المقررة . الخ .. ومحاولة وضع الحلول المثلى لها .

ولقد صدر القرار الجمهورى ٣٢١ لسنة ٨٧ بتعديل بعض أحكام اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات ونص فى المادة ١٨٧ فقرة ١٤ بمنح شهادة فى التربية (تعليم أساسى) للطلاب الذين يتمون بنجاح برنامج التأهيل العلمى والتربوى لمعلمى الحلقة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسى الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات .

أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج الى رفع المستوى العلمى والمهنى لمعلمى الحلقة الابتدائية الأساسى الى المستوى الجامعى التربوى ويتطلب تحقيق هذا الهدف العام والرئيسى ما يأتى :

١ - انماء قدرة الدارس على القيام بوظائفه كمعلم فى الحلقة الابتدائية سواء كمعلم فى الصفوف الأربعة الأولى أو كمعلم مادة فى الصفين الخامس والسادس بالاضافة الى مساهمته فى الأنشطة التعليمية والتربوية والنواحى الادارية بالمدرسة .

٢ - انماء قدرة قوة الدارس على النمو العلمى والمهنى والوظيفى .

٣ - انماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير التعليم وتحديثه ، والارتقاء بمستوى مهنة التعليم .

٤ - انماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير بيئته ومجتمعه .

وتعتمد الدراسة فى هذا البرنامج على اعتبارات أساسية أهمها ماياتى :

١ - توصيل المادة التعليمية الى الدارسين حيثما وجدوا خلال

العام الدراسى ، نظراً لصعوبة تفرغ المعلمين للدراسة ، وانتقالهم الى مراكز الدراسة •

٢ ـ استخدام الدارس لأساليب التعليم الذاتى الذى يعتمد على وسائط تعليمية متعددة Multimedia من كتب وأدلة وبرامج تليفزيونية واذاعية ، وغير ذلك من أساليب التعلم الذاتى •

٣ ـ حضور الدارسين الى مراكز تجمع (مراكز دراسية) لعدد من الساعات فى أوقات فراغهم بعض أيام الأسبوع وأيام الأجازات للحصول على المواد التعليمية والتشاور مع أعضاء هيئة التدريس فيما يقابلهم من مشكلات أو أمور تحتاج الى استضياح •

ويمثل هذا النظام نوعاً من أنواع التعليم عن بعد Dislance Learning وهو نمط له الآن فى الساحة العربية الكثير من المؤيدين.

نظام القبول بالبرنامج :

يقبل فى البرنامج المعلمون الحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات العامة نظام الخمس سنوات بعد الاعدادية (شعب علوم ورياضة ، ولغة عربية ومواد اجتماعية ، وعامة) •

هذا الى جانب من تم قبولهم فى كليتى التربية جامعة عين شمس وحلوان من الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام السنتين بعد الثانوية العامة •

وأخيرا وبناء على قرار اللجنة العليا للاشراف برئاسة وزير التعليم بتاريخ ٨٩/٦/١٥ شكلت لجنة لبحث موقف المؤهلات الدراسية التى يسمح للحاصلين عليها بالالتحاق بالبرنامج وعقدت اللجنة اجتماعا عاما مع أعضاء المكتب الفنى المركزى برئاسة عميد كلية التربية جامعة

عين شمس فى ٨٩/٩/٢٨ واقترح المجتمعون آن يلتحق بالبرنامج أولئك المعلمون الحاصلون على شهادة دبلوم المعلمين والمعلمات نظام السنوات الخمس والمسبوق بدبلوم المدارس الثانوية الفنية (صناعى — تجارى — زراعى) نظام الثلاث سنوات بعد الاعدادية • عامين بدور المعلمين والمعلمات ووافق على ذلك وزير التعليم ورئيس اللجنة العليا للاشراف بتاريخ ١٩٨٩/١٠/٥ •

نظم الدراسة بالبرنامج :

١ — الدراسة فى البرنامج لمدة تعادل أربع سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون اسبوعا •

٢ — الدراسة على نظام الفصول الدراسية ، وينقسم العام الدراسى الى فصلين دراسيين مدة كل منهما ٤ شهور ، بالاضافة الى فصل الصيف لمدة شهرين — وذلك على النحو التالى :

(أ) الفصل الدراسى الأول يبدأ من اكتوبر وينتهى فى آخر يناير

(ب) الفصل الدراسى الثانى يبدأ من منتصف فبراير وينتهى فى يونيو •

(ج) فصل الصيف يبدأ فى أول يوليو وينتهى فى آخر آغسطس

وتجرى الامتحانات فى الفترة الأخيرة من كل فصل دراسى،ويكون الامتحان موضوعيا تقوم بوضعه فى كل مادة لجنة مشكلة من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية والكليات المعنية ، ويتم اختيار هذه اللجان والموافقة عليهم بمعرفة كل من المكتب الفنى المركزى ولجنة المستشارين الاكاديميين المركزية •

٣ ــ تتضمن خطة الدراسة نوعين من المقررات :

النــوع الأول :

مقررات عامة يدرسها جميع الدارسين ، وتهدف الى رفع مستوى المعلم للتدريس فى الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسى،مع تزويده بالأساسيات الثقافية بالاضافة الى المقررات التربوية والنفسية المتصلة باعداد معلم المدرسة الابتدائية .

النــوع الثــانى :

مقررات تخصصية تؤهل المعلم للتدريس فى الصفين الخــامس والسادس من التعليم الأساسى كمعلم فى أحد التخصصين الآتيين :

(أ)تربية دينية ، ولغة عربية ، ومواد اجتماعية .

(ب) رياضيات وعلوم .

وقد روعى عند وضع مستويات هذه المقررات انها تعادل المستوى الجــامعى التربوى .

أعداد المقررات والكتب بكل مستوى دراسى :

المستوى الدراسى الأول	المستوى الدراسى الثانى		المستوى الدراسى الثالث		المستوى الدراسى الرابع	
	الأدبى	العلمى	الأدبى	العلمى	الأدبى	العلمى
١٨ مقررا وكتابا منهم سبعة مقررات اختيارية	٢٠ مقررا وكتابا منهم سبعة مقررات اختيارية	٢٣ مقررا وكتابا منهم سبعة مقررات اختيارية	١٩ مقررا وكتابا منهم سبعة مقررات اختيارية	٢٠ مقررا وكتابا منهم أربعة مقررات اختيارية	١٨ مقررا وكتابا منهم أربعة مقررات اختيارية	٢١ مقررا وكتابا منهم أربعة مقررات اختيارية

نظـام التقويم والامتحانات :

١ ـ اعتبارا من بداية البرنامج فى العام الجامعى ٨٣/٨٤ وحتى ٩١/٧/١٤ كانت توضع الامتحانات مركزيا عن طريق لجان تشـكل من أعضاء هيئات تدريس متخصصة في المواد المختلفة .

٢ ـ يتكون الأسئلة من النوع الموضوعى مع وجود نسـبة من أسئلة المقال والأسئلة ذات الاجابات القصيرة ـ ويتكون كل امتحـان من ثلاثة نماذج أ ، ب ، ج .

٣ ـ نظرة لطبيعة البرنامج الخاصة وأنه دراسة موحـدة لجميع الكليات على مستوى الجمهورية ولكونه يتكون من ثلاثة فصول دراسية الأمر الذى يتعذر معه عقد دور ثان . فانه يستمر نقل الطالب من الفرقة الثانية الى الثالثة اذا ما كان الدارس متخلفا فيما لا يزيد عن مادتين .

٤ ـ اعتبارا من ٩١/٧/١٤ وبنـاء على توصـيات المكتب الفنى المركزى وتوصيات لجنة تقـويم البرنامج وموافقة وزير التعليم رئيس اللجنـة العليـا للاشراف بتـاريخ ٩١/٩/٧ تقـرر تطبيق لامركزية الامتحانات بالكليات المشاركة فى البرنامج على أن تتولى كل كلية وضع الامتحانات لجميع المواد فى جميع المستويات وطباعتها وتأمينها وتداولها وفقا للأساليب المتبعة فى كليات الجامعة .

منح الشـهادة :

قرر المجلس الأعلى للجامعات بجلسته بتاريخ ١٩٨٣/٣/١٠ منح الطلاب الذين يتمون دراسة هذا البرنامج بنجاح شهادة فى التربيـة (تعليم أساسى) والموافقة على أن تعتبر هذه الشهادة معادلة لدرجـة البكالوريوس فى العلوم والتربية أو الليسـانس فى الآداب والتربيـة التى تمنحها الجامعات المصرية .

كما صدر القرار الوزارى ٣٠٢ بتاريخ ١٩٨٤/٥/٣ بهذا الشأن ،

وأخيرا صدر القرار الجمهوري رقم ٣٢١ بتاريخ ١٨ أغسطس ١٩٨٧ وحدد فى المادة ١٨٧ فقرة ١٤ ما نصه :

« تمنح شهادة فى التربية (تعليم أساسى) للطلاب الذين يتمون بنجاح برنامج التأهيل العلمي والتربوي لمعلمي الحلقة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسي الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات » .

وتأسيسا على ذلك تم منح الشهادة من الكليات المشاركة لأولئك الذين تخرجوا وعددهم نحو ١٠٫٠٠٠ معلم .

البرامج الاذاعية والتليفزيونية :

١ — تم انتاج مجموعة من البرامج الاذاعية والتليفزيونية لمعظم المواد الدراسية التى تدرس فى البرنامج .

٢ — تبث البرامج التليفزيونية على كل من القناة الأولى والقناة الثانية حيث تبث القناة الأولى حلقتين والقناة الثانية أربع حلقات اسبوعيا ، علما بأن مدة كل حلقة نصف ساعة .

٣ — تبث البرامج الاذاعية على اذاعة الشعب والاذاعات المحلية بالمحافظات لمدة نصف ساعة يوميا بواقع برنامجين مدة كل منهما ١٥ دقيقة فقط .

٤ — يتم تسجيل البرامج الاذاعية والتليفزيونية عن طريق الادارة العامة للوسائل التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم وذلك بالتعاون بين اتحاد الاذاعة والتليفزيون والوزارة .

هذا وتقوم وزارة التربية والتعليم بتغطية نفقات البث التليفزيوني لاتحاد الاذاعة والتليفزيون ؛ فهناك اتفاقية بين الوزارة والاتحاد تنظم ذلك .

ويتم انتاج جميع البرامج الاذاعية والتليفزيونية تحت اشراف لجنة مشكلة لهذا الغرض ضمن لجان البرنامج يشترك فيها ممثلون من الاذاعة والتليفزيون وكليات التربية والوزارة .

اللجان المسئولة عن التنظيم والاشراف على سير البرنامج :

حدد القرار الوزارى رقم ٦٣ لسنة ١٩٨٦ هذه اللجان على النحو التالى :

١ ــ اللجنة العليا للاشراف برئاسة وزير التعليم وتتلخص مهامها فى مدارسة الخطط العامة للبرنامج واعتماد مواصفات الكتب والمواد التعليمية والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية ، واعتماد لجان تأليف الكتب ونظم ومواعيد وموازنة البرنامج ودراسة الصعوبات التى تواجهه واعتماد شروط القبول فى ضوء فلسفة البرنامج .

٢ ــ المكتب الفنى المركزى برئاسة عميد كلية التربية جامعة عين شمس وهى أقدم كلية بدأ فيها البرنامج وتتلخص مهامه فى تحديد حجم احتياجات البرنامج واقتراح مواصفات الكتب وتشكل اللجان وانتاج المواد التعليمية ومتابعة مراكز الدراسة وتوفير ما يلزم من كتب وأدوات ، ودراسة قرارات اللجان تمهيدا للعرض على اللجنة العليا واتخاذ القرارات العاجلة بتفويض من اللجنة العليا .

٣ ــ هيئة المستشارين المركزية للمواد الدراسية ، وتتلخص مهامها فى : متابعة تنفيذ المشروع من الناحية الأكاديمية ، ووضع خطة اعداد المواد التعليمية اللازمة للبرنامج ، وعقد اجتماعات دورية مع مستشارى المواد فى الكليات المشتركه بهدف التنسيق والمتابعة الأكاديمية ، والاشراف على وضع الأسئلة والاختبارات الخاصة بكل مادة دراسية بهدف اعداد بنوك أسئلة للمواد الدراسية المختلفة ، واقتراح البرامج التليفزيونية والاذاعية للمواد الدراسية المختلفة ، ووضع أسس ونظم تقويم الدارسين ، والاشراف على وضع الامتحانات فى صورتها النهائية وتقديم المقترحات للمكتب الفنى المركزى تمهيدا لعرضها على اللجنة العليا للاشراف .

٤ ــ اللجنة الفنية المشتركة للاذاعة والتليفزيون ، وتختص هذه اللجنة بما يأتى :

وضع الخطـة العامة للبرامج التليفزيونية والاذاعيـة اللازمـة للبرنامج ، وتشكيل لجان لاعداد وانتاج البرامج التليفزيونية والاذاعية للبرنامج ، والاشراف على انتاج البرامج التليفزيونية والاذاعيـة التى تخدم المقررات الدراسية ، وتنفيذ قرارات اللجنة العليـا للاشراف .

٥ ــ لجنة الاشراف على متابعة أعمال الامتحانات وطبع الأسئلة وتوزيعهـا .

٦ ــ لجنة تنسيق الأعمال المالية والمخزنية المتعلقة بتنفيذ البرنامج وتتلخص مهامها فى :

دراسة واعداد مشروع موازنة البرنامج ، وتنفيذ قرارات اللجنة العليا للاشراف على البرنامج ، وتلقى طلبات الكليات القائمة على تنفيذ البرنامج ودراستها واتخاذ ما يلزم بشأنها ، ومسك دفتر ارتبـاطات لاعتماد البرامج ، ومتابعة تنفيـذ الأعمال المـالية المخزنية للبرنامج فى الادارات المختصة بالوزارة ، ودراسة وعرض الموضوعات التى ترى الوزارة أن تتولاها اللجنـة .

وهناك لجان أخرى توجد على مستوى كل كلية تقوم باجـراءات تنفيذ البرنامج ومتابعة الدراسة وهى :

١ ــ مكتب فنى الكليـة .

٢ ــ هيئة مستشارين للمـواد الدراسية .

٣ ــ مكتب شئون الطـلاب .

وبعـــد ...

نأمل أن نكون قد ألقينـا الضوء على البرنامج وفى مقـال لاحق سوف نعرض نظرة مستقبلية لتطويره بما يحقق النفع للزملاء المعلمـين خاصة فى التعليم الابتدائى قاعدة الهرم التعليمى وللتوضيح جهـود الوزارة المستمرة من أجل تطوير التعليم .

لمـــاذا نقــرأ ؟

بقلم الأستاذ الدكتور صلاح جوهر

أمر الله سبحانه وتعـــالى :

نبيه محمدا صلى الله عليه وسلم بالقراءة فقال :

« اقرأ باسم ربك الذى خلق خلق الانسان من علق » .

اذن فقد جاءت القراءة فى صـــورة آمر ربانى ليس فيه جدال — وأوامر الله تعالى واجبة التنفيذ لأن وراءها حكمة حتى ولو لم نعرفها — اذن فنحن نقرأ تنفيذا للأوامر السماوية أولا .

ولأن فى هذه القراءة خيرا عميما للبشرية مازلنا لا نعلم الكثير منه

ثم جاء النبى صلى الله عليـــه وسلم يستحثنا على الاستزادة من قراءة القرآن لأن فى قراءة الحرف الواحد منه حسنة والحســـنة بعشر أمثالها — ومن منا لا يحتاج الى رصيد ضخم من الحسنات يفيدنا يوم الحســـاب ويخفف كفة أوزارنا وتقصيرنا — فى حق من خلقنـــا وحق الناس من حولنا بل وفى حق أنفسنا .

وفى أول محاضرة لى بالجامعة طرحت السؤال على طلابى وتلقيت من بعضهم اجابات طريفة ومفيدة ثم توجهت بالسؤال نفسه الى بعض زملائى من الأساتذة ممن أعرف فيهم حب القراءة والاطلاع .

أولا يقـــول الأساتذة :

١ — « ألذ ساعات تفكهى فى عقول السلف » مشيرا بذلك الى أن فى قراءة سيرة السلف متعة وسرورا ولذة .

٢ — « القراءة سبيل المعرفة والمعرفة طريق الحرية » قاصدا بذلك التحرر من سجن الجهل والأمية .

٣ — نحن نقرأ لأن القراءة كالواحة الخصبة وسط هجير الحياة ولفحها يستظل بظلها وينعم بنسيمها وهى كذلك كالحديقة الغناء يلتمس الانسان فيها راحة النفس وغذاء العقل وشفافية الوجدان » .

٤ — نحن نقرأ لأن القراءة تنمى الفكر والثقافة والتصور .

ثانيا : يقول بعض طلبة الجامعة :

١ — نحن نقرأ لاشباع نزعتنا لحب الاستطلاع .

٢ — نحن نقرأ كى نتفوق فى المعرفة على الآخرين .

٣ — نحن نقرأ كى نعرف ما يدور حولنا من أحداث .

٤ — نحن نقرأ كى ندعم مكانتنا بين الناس « يقصدون بذلك أن القراءة تزيد المعرفة وزيادة المعرفة تضفى مكانة عالية على الفرد وسط زملائه والناس الذين يتعامل معهم .

ثالثا : يقول بعض طلبة المدارس الثانوية :

١ — « نحن نقرأ كى نحصل على مزيد من المعلومات الدراسية وبذلك ننجح ونتفوق — وهذا صحيح بالنسبة لكل طالب وطالبة ويحق لنا أن نتساءل : اذن ماذا نقرأ ؟ ومتى نقرأ ؟ وكيف نقرأ ؟

٢ — نحن نقرأ كى نملأ أوقات الفراغ التى لا نملك سوى القراءة لكى نملكها ونملأها » .

٣ — نحن نقرأ قبل النوم اذا كان بالذهن ما يشغله ويورقه ويمنعه من النوم » .

٤ — نحن نقرأ كى نعـرف المزيد عن أحـوال الناس وحيـاتهم ومشكلاتهم لكى نستشعر طعـم الحياة بالنسـبة للاخرين فنعرف نحن كيف نعيش — الحقيقة اننا نقرأ لأن القراءة تصلنا بتفكير الآخرين عبر الزمان والمكان وتمنحنا القدرة على التنبؤ بالمستقبل فى ضوء ما وعيناه من ثقـافة ومعرفة •

٥ — « الفتيات يقرأن عن أحوال بنات جنسـهن فى البيت وفى المدرسة وفى العمل — لكى يعرفن كيف تتصرف بنات حواء فى مواقف الحياة المختلفة فيتعلمن ما يفيد • »

بصفة عامة هناك العديد من الأسباب التى تصلح اجابة للسـؤال المطروح — فنحن جميعا نقرأ لكى نكون لأنفسنا موقفا فى الحيـاة • ونتبنى فلسفة خاصة فى الحيـاة نستتير بها فى علاقاتنا مع الناس ومع الأشياء ونحن نقرأ ما يكتبه الآخرون من شعوب ومن جنسيات مختلفة عنا — لأنه من المهم أن نعرف كيف ينظر الناس الى الناس والينا •• فنراجع مواقفنا ونصحح مسارنا وسلوكنا كلما كان ذلك ضروريا ومرغوبا

ونحن نقرأ عن الفضاء وما فيه من كواكب وأقمار ونقرأ عما فى باطن الأرض وما فى أعماق البحار لكى نستشعر عظمة الخالق وحكمته وقدرته وحسن تصويره لمـا خلق •• وأيضا لكى نعرف المزيد عما يدور فى هذا العالم حولنا وكلما عرفنا عن هذا العالم زاد شوقنا الى معرفة المزيد فننشط ونجد ونجتهد فى الوصول الى أعماق هذا الفضاء وأعماق تلك البحـار •

ونحن نقرأ — رجالا ونساء — عن الجنس الآخـر عن أخـلاقه وصفاته وطباعه ما يحب وما يكره ما يفرحـه وما يحزنه لكى نتـزود بالمعرفة الصحيحة عن الجنس الآخر ونستطيع أن نبنى فى المسـتقبل

حياة مشتركة أكثر بهجة واستقرارا وهناءة ومهما تعددت أسباب القراءة عند الناس فانها لا تخرج عن السعى وراء تحقيق هدف أو أكثر من الأهداف الآتية :

١ - كسب المزيد من المعرفة • ٢ - تحقيق بعض الاسترخاء الذهنى • ٣ - تنشيط العقل والتفكير • ٤ - تقويم الآخرين وأحوالهم وسلوكهم • ٥ - تقويم الذات فى ضوء ما نعلمه عن الآخرين • ٦ - تحقيق مكاسب معنوية ومادية متنوعة •

ترى كيف ننمى عادة القراءة عند الانسان ؟ والاجابة على هذا السؤال تقول : لنبدأ بالطفل فالطفل مثل العجينة الطرية القابلة للتشكيل فعلى الآباء أن يخلقوا من البيئة المنزلية مكانا رحبا فسيحا مليئا بالكتب والقصص والمجلات التى تناسب العمر العقلى للأطفال وأن يحفزوهم ويشجعوهم بشتى الطرق على استخدام هذه الكتب والقصص والمجلات وعلى فهم ما فيها •

ومكتبة المدرسة تكمل دور مكتبة البيت على أن يتوفر للطلبة والطالبات الكتب والقصص والمجلات والصحف التى تشد انتباههم وتستحوذ على اهتماماتهم وكل ذلك تحت ارشاد وتوجيه أمناء المكتبات فأمين المكتبة بالمفهوم الحديث معلم من نوع يكاد يقضل دوره دور المعلم فى الفصل •

دور المرأة المسلمة في الوقت الحاضر

لفضيلة الأستاذ الشيخ محمد الغزالى

الأمـة العربية قـديما :

ظهر فيها امرأة من النوع القادر على قيادة الأمة — امرأة كانت تعبـد الشمس — عبدت الشمس لعـدم اتصالها بالسماء ومعرفتهـا بالوحى — فلما جاءها من يخبرها نظرت فى الكتاب بتؤدة وروية وقالت : « يأيها الملأ انى ألقى الى كتاب كريم انه من سليمان وانه بسـم الله الرحمن الرحيم ألا تعلو على وأتونى مسلمين » .

ولقـد كانت المرأة حصـيفة واسعة العقل — ترى هل هذا الذى جاءها منه الكتاب مستعمر من النوع الطماع الذى يريد سرقة الشعوب واغتصابها واغتصاب خيراتها ؟ أم أنه صاحب رسالة سماوية ؟ وهل هو ملك جائر ظالم أم أنه صاحب هـداية ؟ تريد أن تعرف حقيقـة الأمر وكان حكمها ديمقراطيا فلم تستبد برأيها ولكنها عرضت القضـية على قومها وتناقشت معهم عقلا بعقل وفكرا بفكر (قالت يأيها الملأ أفتونى فى أمرى ما كنت قاطعة أمرا حتى تشهدون) وكان جوابهم : لا تخشى شـيئا (نحن أولوا قوة وأولوا بأس شـديد والأمر اليك فانظـرى ماذا تأمـرين) .

شرحت ما عندها وقالت (ان الملوك اذا دخلوا قرية أفسـدوها وجعلوا أعزة أهلها أذلة وكذلك يفعلون) تأييد من الله سبحانه وتعـالى لكلمة المرأة فى وصف الملوك — فماذا تفعل ؟ اذا كان طالب مال ترسل اليه هدايا فيفرح بها ويقبلها واذا كان صاحب رسالة فان المال لايغريه وسيطلب أن تؤمن وهنا يكون لها رأى معه .

وهذا تفكير سليم يدل على عقل وروية لكن هذه المرأة فى قومها وقيادتها لجنسها انتهى أمـره وذكر القرآن خبره والذى يعنينـا أن الاسـلام جاء وأنصف المرأة وألفت النظـر الى أن الاسـلام شىء والتقاليد التى عصفت بعـد ذلك بتعاليم الاسلام شىء آخـر ونحن لا نستمد ديننا من التقاليد فان العرف أمر يحكم عليه ولا يحتكم اليه فقد يكون العرف سيئا وقد تكون التقاليد خاطئة لكن المعصـوم هو كتاب الله تعالى وسنة رسوله — ومن هنا فانى أحب أن أحكم قضايانا كلها لا الى تاريخنا السياسى والاجتماعى بل الى مقررات ديننا وهى مقررات وجدت تطبيقها فى عصر السلف فى الأيام الفاضلة التى سعد بها البشر عندما طبق الاسلام فى عهد نبينا وفى عهد الخلافة الراشدة والصحابة والتابعين وخيرة القرون — أما ان تأتى بعد ذلك شـعوب تفرض تقاليدها على الاسلام فهذا ما نرفضه وما لايقيدنا أحد به .

وقد وجدت أن الأمة الاسلامية — للأسف البالغ نسيت دينها بل كذبت عليه ولقد تأخرت الأمة الاسلامية كثيرا بسبب افترائها على دينها .

ان المرأة فى العصر الحديث تتعرض لبلاء مثير فى طلبها وانطلاقها للكدح فى أرجاء الأرض والاسلام يعلو بالمرأة فوق هذا المستوى بيد أن نساء كثيرات يفزعن من التقاليد الاسلامية التى يسمعن عنهـا أو يعرفن نماذج لها فى شتى الأقطار الاسلامية ولست أدافع عن هـذه التقاليد أو أرتضيها — أن كل امرأة تتبع دينا من الأديان يتاح لها أن تذهب الى معبـدها والمرأة المسلمة وحدها محظـور عليها أن تدخـل المسجد لأن التقاليد فرضت عليها ألا تشارك فى الجماعة ومئات الألوف من المساجد لا يلمح فيها شبح امرأة فى القرى أو المدن . كيف وقـع هذا مع أن الصحابيات ما انقطعن عن المسجد النبوى يوما ولا خـلت صفوف النساء منهن على عهد النبوة والخلافة الراشدة .

ان الاسلام شىء واتجاهات الناس فى معاملة المرأة شىء آخـر ولاريب أن ذلك يسىء الى الاسلام ولعله يعوق رسالته فى هذا العصر .

يحدثنا التاريخ أن أسامة بن منقذ كان شابا صاحب بطولات باهرة فى قتال الصليبيين وعصابات الحشاشين وفرق الباطنية التى ظهرت فى القرن الخامس الهجرى ويبدو من سيرته انه كان صاحب مغامرات وبأس وكان لأسرته حصن فى ضواحى حماة يأوون اليه ويحتمون به خرج أسامة فى احدى المعارك وتغيب عن الحصن طويلا تاركا أمه وأخته فما الذى حدث بعد ذلك ؟

فرقت الأم السيوف على المقاتلين الذين انبثوا للدفاع ثم جاءت الى الأخت وأمرتها أن ترتدى ملابسها ثم أجلستها فى شرفة تطل على واد سحيق وأخذت الأم مكانها قريبا من الباب ترقب الموقف وتنتظر ما يكون وعاد أسامة الى الحصن بعد أن أدى واجبه ومد بصره ليرى أسلحته فلم يجدها فقال لأمه : أين السيوف ؟ قالت : أعطيتها من يقاتل عنا وما ظننتك سالما ورأى أخته على شفا الوادى فسأل عن سبب ذلك فقالت الأم : أجلستها فى الشرفة وجلست بمرأى منها حتى اذا وصل العدو الينا دفعت بها فى أعماق الوادى ولأن تموت خير من أن تقع أسيرة بين أيدى هؤلاء الكفار قال أسامة : فشكرت أمى على حسن تصرفها وتقدمت الأخت الى الأم بالشكر وقالت : جزاك الله خيرا هذه مكانة الشرف فى حياتنا وتاريخنا وهى مكانة ينبغى أن نحافظ عليها ــ لكن لماذا لم تدرب هذه الأخت على الكفاح لتكون كصفية بنت عبد المطلب التى نزلت من الحصن وقتلت يهوديا كان يطوف به ؟ وتركت تجريده من سلاحه لحسان بن ثابت لأنها استحت من تجريد رجل قتيل .

ان المرأة المسلمة ينبغى أن تجيد القتال دفاعا عن الدين والعرض والأرض ولكننا أهملنا ذلك كما أهملنا ربطها بشعائر المسجد ولست أدعو الى تجنيد النساء وان فعل ذلك بنو اسرائيل وألفت النظر الى أن التفاوت فى ديننا وحياتنا ربما يؤثر فى مسيرة الدين أو ينال من دعوته اذ جعل بعض الناس يتهم الاسلام باحتقاره المرأة .

والصحيح من أحاديث البخارى ومسلم أن المرأة كانت تصلى الصلوات الخمس فى المسجد وتصلى صلاة مطولة وراء النبى ﷺ ومعروف أن النبى كان يطيل فى صلاة الفجر ولكنه صلى يوما بالمعوذتين وسئل عن السبب فقال :

« سمعت بكاء طفل مع أمه فخشيت أن ينشغل قلبها بالصلاة به فتجاوزت فى الصلاة » وما رواه البخارى « كان النساء ينصرفن من الغلس عن المسجد / أى ولم تبدأ طلائع الشمس / هذا شىء مقرر .

ومن المقرر أيضا أن المرأة صحبت الجيوش فى الغزوات وأنها أحيانا كانت تشرف على طهى الطعام وأحيانا تشرف على تضميد الجرحى بل وروى البخارى أن أم أبى الدرداء رئيت يوما تذهب الى جريح فى خيمته تزوره .

وصفية فى غزوة الاحزاب رأت يهوديا يتجسس حول الحصن ليتعرف على ما فيه ـ قالت لحسان بن ثابت وكان رجلا لا يصلح للقتال : انزل فقاتل الرجل فقال لها : قد علمت ما أنا بصاحب هذا فنزلت وقاتلت اليهودى وقتلته ثم قالت : انزل يا حسان فجرد الرجل فما يمنعنى من تجريده الا أنه رجل ـ وأن أم سليم فى غزوة حنين أمسكت خنجرها وقاتلت دون رسول الله ﷺ ولما رأت الفرقاء ممن أسلموا بعد الفتح لمكة فروا قالت للرسول : « اقتل هؤلاء يارسول الله فانهم فروا عنك ـ فقال لها النبى : ان الله قد أغنى وكفى .

والاسلام فى هذا كان حاسما عندما دعا أولوا الألباب ربنا وآتنا ما وعدتنا على رسلك ولا تخزنا يوم القيامة إنك لا تخلف الميعاد ـ وكان الجواب (فاستجاب لهم ربهم أنى لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض) أى أن المرأة من الرجل والرجل من المرأة .

والحقيقة أن الاسلام فيما يتصل بالأعمال الصالحة والأخلاق

والفضائل والعقائد تسوى تسوية مطلقة بين الرجل والمرأة فقال تعالى :
(ان المسلمين والمسلمات والمؤمنين والمؤمنات والصادقين والصادقات ..)

وقال فى آية أخرى (.. من عمل صالحا من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزيهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون) .

فالرجولة والأنوثة فى مجال الاختبار الالهى ومجال النجاح فى الظفر بالجنة ـ أو السقوط فى النار سواء .

الاسلام يحترم العرض ويصونه ومن هنا فان الآداب التى وضعت للملابس آداب معروفة ـ فمن الممكن أن يكشف الرجل عن أجزاء كثيرة من جسمه ـ ولكن بالنسبة للمرأة رأى أن يستر جسدها كله ما عدا الوجه والكفين وفوجئنا بأناس يعترضون على هذا الحكم الشرعى وهو حكم مقرر فى كتاب الله وسنة نبيه ومعروف فى تقاليد الحكم الاسلامى .

ونتيجة لبعض الآراء الخاطئة فى المرأة تصورت نساء الغرب أن الاسلام دين يحرم على المرأة أن تقود سيارة وتذهب الى عملها وهذا باب فتح على الأمة الاسلامية كى يحول دون دخول النساء فى الدين الاسلامى فى العالم كله .

لقد كان النبى ﷺ فى بيت بنت ملحان فأغفى ثم استيقظ وهو يضحك قالت له ما يضحكك يارسول الله ؟ قال : أناس من أمتى يركبون ثبج هذا البحر مقاتلين فى سبيل الله ملوكا على الأسرة فقالت : يارسول الله : ادع الله أن يجعلنى منهم فقال : أنت منهم ثم نام واستيقظ يضحك فقالت : يارسول الله ما يضحكك فقال نفس الكلام فقالت : أدع يارسول الله أن يجعلنى منهم قال : أنت من الأولين ـ فماتت بنت ملحان فى غزوة المسلمين لجزيرة قبرص ويعرف قبرها الآن بقبر المرأة الصالحة .

وفى القادسية كانت الخنساء مع أولادها الأربعة وفى اليرموك يحكى الطبرى أن بعض الرجال حاولوا الهرب عندما التقى الجيش الرومى

بالجيش الاسلامى ولكن النساء وقفن بأعمدة الخيـام يضربن ويقلن :
يا هاربا من نسوة تقيات رميت بالويل والحسرات ورددن الفـارين من
المعركة وهـذا عمل رائع قامت به النساء .

ونحن لا نريد ان نقبل الزحف الحضارى على أرضنا فان كوريا لهـا
تقاليد غير تقاليد الاسلام ومن المؤسف أن دورة المرأة تأخذ حركة البندول
اقصى اليمين أو أقصى اليسار ولا تعتدل فى الخط المحترم . فهنـاك
من يرى حبس المرأة فى البيت فلا تخرج وهناك من يرى اطـلاقها فى
الشارع فلا تعود الى البيت وكلاهما مفرط فى حق الاسـلام وفى حق
الانسـانية .

والمرأة لها حق العلم كالرجل ولها حق العبادة كالرجل ولكن فيمـا
يتصل بالعمل هناك فرق بين تقـاليد الشرق وتقاليد الغرب وبين تعـاليم
الاسلام وبين ما تصنع الحضارة الحديثة .

الحضـارة الحـديثة :

جعلت المرأة منـذ أن تصل الى سن البلوغ مكلفة بالانفاق على
نفسها لدرجة أن امرأة أجنبية عندما علمت أن الاسلام لا يكلف المرأة
بالانفاق على نفسها فى سن البلوغ قالت :

« لو أن هـذا عندنا لاختفت أكثر الجـرائم الجنسـية فالمرأة /
للأسف / تقع فى هـذه المرحلة فى حبائل الذئاب » .

الاسلام أبى هـذا — فالزوج ينفق على زوجته والأب ينفق على
بناته وأخواته ما دمن محتاجات ويجـوز أن تعمل المـرأة وقد عين عمر
ابن الخطاب « شفاء » وهى امرأة صالحة كانت ماهرة فى تطبيق القوانين
الشرعية على معاملات التجار فجعلها محتسبة وعينها ولا حرج فى هذا .

نعم تستطيع المرأة فى المجتمع الاسلامى أن تعمل ولكن على أن
تراعى آداب الاسلام ولا تختلى بالرجل فى أى عمل من الأعمال .

الخلوة مرفوضة وما يؤدى اليها مرفوض كذلك :

هناك نساء مدرسات وطبيبات وهناك أعمال مرفوضة مثل العمل مضيفة لطيران أو سكرتيرة لرجل هـذا مرفوض من قبل الاسلام ومن قبل الفطرة السليمة لأن هـذا وضع غير طبعى •

هناك موقف وسط بين جموع العرب الذين يحبسون المرأة فى البيت وبين تفريط الغرب الذى ترك المرأة فى الشارع •

عندما أدخل طه حسين بعض الفتيات فى الجامعة صاح كثير من من المشايخ ثم فتحت جامعة البنات فلماذا دائما نأتى متأخرين ؟

من هنا نلفت النظر الى أن الاسلام يؤخذ من الكتاب والسنة ومن الفقه الصحيح المستند الى الكتاب والسنة وآراء الأئمة — فمثلا يرون أن شهادة المرأة لا تقبل فى الحدود والقصاص وابن حزم يقول : (ان هـذا الكلام مستند الى حديث باطل) •

ورأى ابن حزم أن المرأة تشهد فى جميع القضايا وما تصح شهادتها فيه يصح قضاؤها فيه الا أنه اعتبرت شهادة المرأة نصف شهادة الرجل •

ان دور المرأة المسلمة فى الوقت الحاضر يتلخص فى آدائها لدورها فى المجتمع الاسلامى عن طريق تربيتها لأبنائها وعنايتها بتكوين الأسرة المسلمة ثم عن دورها فى الأطار الذى رسمه لها الأسلام •

والمسلمة المتعلمة أقدر على فهم الاسلام وأقدر على أداء دورها فى البيت وفى المجتمع على حد سواء ونحن فى حاجة الى المرأة المسلمة المتعلمة فى الوقت الحاضر وفى حاجة الى أن تفهم دورها وفى حاجة الى أن تؤدى رسالتها فى المجتمع الأسلامى •

وبذلك يسير المجتمع الأسلامى فى طريقه الصحيح •

علاقة الشخصية الابتكارية بالتوافق النفسى ومستوى الطالبات فى التربية العملية

د. ماجدة السيد محمود
مدرس بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة

د. وفاء محمد مفرج أبو عمار
مدرس بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة

مشكلة البحث وأهميته :

يعتبر موضوع الابتكار من الموضوعات التى تثير الباحثين فى مجالات متنوعة وأنشطة مختلفة من مجالات الحياة ، وكثيرا ما نلاحظ فى حياتنا اليومية اختلاف الأفراد من حيث الابتكار والتجديد فيذكر سيد خير الله (١٩٧٥) أن الأفراد يختلفون فى قدرتهم على التفكير الابتكارى وعلى اختراع الجديد وتطوير القديم ، فالعلاقة بين قدرة الأفراد على التفكير الابتكارى وقدرتهم على تطوير بيئتهم اجتماعيا واقتصاديا علاقة قوية • وقد تعددت وجهات النظر واختلفت فى تحديد مفهوم ظاهرة الابتكار ، ويشير عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) أن هذا التعدد والاختلاف فى وجهات النظر لا يمثل متناقضات حقيقية بين العلماء والباحثين ، وانما يعبر عن مدى تعقد هذه الظاهرة الانسانية شأنها فى ذلك شأن أى نشاط انسانى آخر متعدد الجوانب •

فينظر العلماء من بينهم آندروز (١٩٦٥) الى الابتكار على أنه أسلوب للحياة يتسم بالحرية فى التنفيذ عما يوجد لدى الفرد من انفعالات تظهر فى نشاط مفهوم ومقبول للجماعة •

ويرى آخرون مثل شتاين (١٩٦٣) وعبد السلام عبد الغفار ١٩٧٧) ، سيد خير الله (١٩٧٥) على أنه انتاج ابتكارى يمثل المحصلة النهائية للنشاط الابتكارى الذى يعد مؤشرا للدلالة على الابتكار ، كذلك فهناك رأى آخر ينظر الى الابتكار على أنه عملية عقلية ، ويؤكد أصحاب هذا الرأى على أن القدرات الابتكارية تلعب دورها فى العملية الابتكارية ، ويشير سيد خير الله (١٩٧٥) الى أن الابتكارية هى قدرة الفرد على الانتاج انتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية .

أما أصحاب الرأى الآخر فيؤكدون على بعض ما يكشف عنه المبتكرون من خصائص أو سمات نفسية تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين . ويؤكد عبد الحليم محمود (١٩٧١) ان الابتكار يرتبط ارتباطا وثيقا بشخصية المبتكر . أيضا فقد توصل فى دراسته السيكولوجية للابداع والشخصية الى تحديد السمات المزاجية التى ترتبط بالابداع والتى تمثلت فى عدم تحمل الغوطى (مستوى التوتر النفسى) — الثقة بالنفس — قوة الأنا والاكتفاء الذاتى — الانبساط والعصابية .

وقد استندت الباحثتان فى هذه الدراسة على الرأى الأخير الذى يؤكد على السمات الشخصية للمبتكرين ، حيث أنه أكثر مناسبة لهذه الدراسة اذ أننا لا نقيس ناتجا ابتكاريا حيث أن هذا يحتاج الى تتبع العمل من بدايته وحتى ظهور هذا الناتج فى صورته النهائية (أنه نفسية — ابتكار كامن) أى استعداد موجود لدى الفرد لانتاج ابتكارى ووجد المناخ النفسى الملائم لظهور هذا الانتاج .

ويشير عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) الى أنه يمكن دراسة الابتكارية لدى الأفراد دون أن يكون لهم انتاج ابتكارى لأن الأفراد المبتكرين ممن لهم انتاج ابتكارى واضح هم فئة قليلة العدد ونظرا

لأن الابتكار هو أحد السمات التى يجب توافرها للنجاح فى مهنة تدريس التربية الرياضية ، لذا فقد اقترحت الباحثتان القيام بهذه الدراسة للتعرف على الشخصية المبتكرة الابتكارية وعلاقتها بالتوافق النفسى ومستوى الأداء فى التربية العملية لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة •

ومدرسة التربية الرياضية اذا لم تكن قادرة على التوافق فى مجال حياتها بوجه عام ومهنتها بوجه خاص فانها قد تفقدها روح الاستقلال الذاتى وابداع ما ينعكس على شخصيتها وسلوكها ويكون لهـا نتائج سيئة على توافقها وبالتالى توافق تلاميذها حيث أن توافقها الجيد يعنى بالتالى تكوين شخصيات متوافقة للتلاميذ (١٨ : ٤) والتوافق من المفاهيم التى تلقى اهتماما كبيرا من علماء النفس والاجتماع وهو جوهر الصحة النفسية (٧ : ٩) •

ويرى لازاروس Lazarus (١٩٦٩) أن التوافق تلك العملية التى بواسطتها يحاول الفرد أن يتفاعل ويسيطر على القوى المختلفة (٢٩ : ٣١) • ؟؟

وقد اهتمت الكثير من البحوث الرياضية بالقدرات الابتكارية وذلك لكشف كل ما يتعلق بالعملية الابتكارية ومراحلها وبالشخصية الابتكارية وسماتها وقدراتها والمناخ السليم لتنمية هـذه الشخصية • كدراسة كل من فريال عبد العزيز (١٩٩١) وصفية أحمد محيى الدين (١٩٨٥) وستيلى ونينا كاتلين (١٩٨٢) ونادية درويش (١٩٧٩) وماجدة اسماعيل (١٩٧٩) ونادية على السنوسى (١٩٨٧) وقـد أتفقت هذه الدراسات على أن الشخصية المبتكرة تحتاج الى سمات معينة من سمات الشخصية تمكنها من تنظيم أفكارها واختيار الاسلوب المناسب للتعبير وتقديم الانتاج الابتكارى للآخرين • وتختلف هذه السمات من شخص

الآخر حسب طبيعته وميوله ورغباته والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية التى تصاحب تنشئته (١٢ : ٣) •

وفى مجال التوافق النفسى والتربية العملية قامت جيهان حامد (١٩٩٠) بايجاد العلاقة بين مستوى الطالبة فى التربية العملية والتوافق النفسى ، وتوصلت الباحثة الى وجود علاقة ايجابية بين التوافق النفسى ومستوى التربية العملية (٤) •

وقام أحمد البسيونى (١٩٨٦) بدراسة التفوق فى التربية العملية وعلاقته ببعض سمات الشخصية لطلاب كلية التربية الرياضية بالقاهرة وأسفرت النتائج على أن الطلاب المتفوقون فى التربية العملية يتميزون بالنظام والتواد والسيطرة والتغيير والتحمل أما غير المتفوقين فقد اتصفوا بلوم الذات والعطف والجنسية الغيرية (١) •

وقامت سهير المهندس (١٩٨٨) بدراسة نسب مساهمة بعض سمات الشخصية فى مستوى الأداء لمادة التربية العملية لطالبات كلية التربية الرياضية بالجزيرة • وأسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية طردية بدلالة احصائية بين مستوى الأداء فى التربية العملية وكل من سمتى الهدوء والاجتماعية • كما توجد علاقات ارتباطية عكسية بدلالة احصائية بين مستوى الأداء فى التربية العملية وكل من سمات الاكتئابية والكف والقابلية للاستثارة والعصبية والعدوانية والسيطرة (٩) •

وقامت نادية على السنوسى (١٩٨٧) بدراسة علاقة القدرة على التفكير الابتكارى بالتفوق فى مادتى التدريب الميدانى ومسابقات الميدان والمضمار • فكانت من أهم النتائج :

١ ـ ارتفاع مستوى القدرة على التفكير الابتكارى لدى الطالبات أفراد العينة •

٢ — انخفاض مستوى أدائهن فى مسابقات الميدان والمضمار •

٣ — ارتفاع مستوى الطالبات فى التدريب الميدانى •

٤ — عدم معنوية العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكارى والتفوق فى التدريب الميدانى (٢٣) •

وبعد دراسة الأبحاث السابقة والعديد من المراجع • وجـــدت الباحثتان أنه من الأهمية التعرف على العلاقة بين الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى ومستوى الطالبات فى التربية العملية •

أهـــداف البحـــث :

تهدف هـــذه الدراسة الى التعرف على :

١ — العلاقة بين الشخصية الابتكارية ومستوى الطالبات فى التربيـــة العمليـــة •

٢ — العلاقة بين الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى لدى الطالبات•

فـــروض البحـــث :

١ — توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية ومستوى الطالبات فى التربية العملية •

٢ — توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى للطالبات •

المصطلحات المستخدمة بالبحث :

الشخصية الابتكارية :

يقصد بها الطالبات اللاتى يقعن ضمن الأرباعى الأعلى بنـــاء على

درجات « قائمة الشخصية الابتكارية » والتى طبقت على جميع طالبات الفرقة الرابعة للعام الجامعى ١٩٩٤/٩٣ • » تعريف اجرائى » •

التربيـــة العمليـــة :

« هى الخبرة المباشرة التى تتلقاها الطالبة المعلمة وهى ما درسته من مواد نظرية ومواد عملية والتدريب العملى على التدريس خـــلال فترات متباعدة أو متتالية فى الميدان الحقيقى الذى تخرج له الطـالبة بعـد تخـرجها تحـت اشراف وتوجيـه الأسـاتذة المتخصصين » •
(الباحثتـان) •

التوافـق النفسى :

هو عملية دينامية مستمرة تتنـاول السلوك والبيئـة الطبيعيـة والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئتـه (٧ : ٩) •

التوافـق الشـخصى :

يقوم على أساس شعور الفرد بالأمن الشخصى ويتضمن الأبعـاد الآتيـة :

الاعتماد على النفس ـ الاحساس بالقيمة الذاتيـة ـ الاحساس بالحرية الشخصية ـ الشعور بالانتماء ـ الميـول الانسـحابية ـ الأعراض العصابية •

التوافـق الاجتماعى :

يقوم على أساس شعور الفرد بالأمن ويتضمن الأبعاد الآتية :

المعايير الاجتماعية ـ الميول الاجتماعية ـ المهارات الاجتماعية ـ العلاقات الأسرية ـ العلاقات المدرسية ـ العلاقات بالبيئة المحلية » •

اجـــراءات البحـــث : منهج البحـــث :

استخدمت الباحثتـــان المنهج الوصـــفى ، حيث أنه المنهج الملائم لطبيعـــة الدراسة •

عينـــــة البحـــث :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة فى العـــام الدراسى ٩٣/١٩٩٤، البالغ عددهن (٢٥٠) طالبة وقد تم اختيار (٦٠ طالبة) تبعا لدرجاتهن فى مقياس سمات الشخصية الابتكارية وهن الحاصلات على أعلى درجات واللاتى تميزن بسمات الشخصية الابتكارية كما حددها المقياس • وقـــد اختيرت طالبات الفرقة الرابعة لأنهن قضين أربع سنوات بالكلية ، ولهن خبرة بالتربية العملية،وذوات قدرة على الابتكار وقد روعى أن تكون العينة طالبات مصريات فقـــد استبعد الطالبات العربيات والافريقيات لاختلاف بيئتهن الاجتماعية التى نشأن فيها ، كما تم استبعاد الطالبات الراسبات فى مادة التربية العملية ، واللاتى امتحن فى مادة التربية العملية أكثر من مرة بالفرقة الثالثة والطالبات المتقدمات للامتحان من الخارج • ولقد قامت الباحثتان بالتحقق من تجانس عينة البحث كما فى الجدول التالى :

جدول (١)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والوسيط ومعامل الالتواء لمتغيرات البحث

المتغيرات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الوسيط	معامل الالتواء
ـ الشخصية الابتكارية	١٤٤ر٦٠٦	٨ر١٠٧	١٤٥	ـ١٤٥ر٠
ـ التربية العملية	١٧٨ر١٣٣	٦ر٤٤٥	١٧٦	٩٩٢ر٠
ـ التوافق الشخصى	٩٩ر٠٣٣	١٠ر٧٩٥	٧٠	٢ر٥١٠
ـ التوافق الاجتماعى	٧٤ر٤١٦	١٠ر٨٢٥	٧٥	١١٥ر٠
ـ التوافق النفسى	١٥٠ر٥٨٣	٢٧ر٢٢٨	١٥١	ـ٠٤٥ر٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الالتواء لمتغيرات البحث في جميع القياسات موضوع الدراسة قد تراوحت بين (+٣ ـ ٣) مما يدل على أن عملية البحث متجانسة فى هـذه القياسات وتمثل مجتمعا اعتـداليا •

أدوات البحـث :

١ ـ قائمة السمات للشخصية الابتكارية التى أعدها سـيد خـير الله (١١ : ٢٠) مرفق رقم (١) ويشتمل الاختبار على (٣٧) عبارة •

٢ ـ اختبار كاليفورنيا للتوافق النفسى قام باعـداد هـذا المقيـاس جابر عبد الحميد ، يوسف محمود الشيخ ويقوم هـذا الاختبـار على مفهوم التوافـق مع الحيـاة باعتباره موازنة بين التوافـق الشخصى والتوافق الاجتماعى ، ويتـكون الاختبار من (١٨٠) سؤال ، مرفق رقم (٢) (٤ : ٧٨) •

٣ ـ بطاقة فاطمة عوض لتقييم الطالبة فى التربية العملية •

ثبات وصدق اختبار كاليفورنيا للتوافق النفسى :

صـدق الاختبـار :

قامت الباحثتان بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء فى مجال علم النفس والتربية الرياضية وعددهن ٢٠ خبيرا واتفقت على صلاحية الاختبار بمعامل ارتباط ٨٦ر• • وقد استخدمت هـذا الاختبار جيهـان حامد (١٩٩٠) على عينـة من نفس مجتمع البحث وثبت صدق وثباته هـذا الاختبـار •

ثبـات الاختبـار :

تم اختبار ٣٠ طالبة من مجتمع الدراسة وغير عينـة البحث وتم اعادة الاختبار عليهن بعـد أسبوع من التطبيق الأول وايجاد معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثانى •

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثانى

للاختبارات المستخدمة فى الدراسة

المتغيرات	التطبيق الأول		التطبيق الثانى		الإرتباط
	م	ع	م	ع	« ر »
الإعتماد على النفس	١٢ر١٠	١ر٥٠	١١ر٧٠	١ر٩٠	٠ر٤٢*
الاحساس بالقيمة الذاتية	١١ر٨٠	١ر٨٠	١١ر٠٠	١ر٥٠	٠ر٤٠*
الاحساس بالحرية الشخصية	١٠ر٤٠	٢ر٤٠	١٠ر٨٠	٢ر١٠	٠ر٦٨*
الشعور بالإنتماء	١٢ر٢٠	١ر٣٠	١٢ر٠٠	١ر٨٠	٠ر٤٢*
الميول الإستجابية	٩ر٧٠	٢ر٥٠	٩ر٤٠	٢ر٣٠	٠ر٧٩*
الأعراض العصبية	٩ر٦٠	٢ر٥٠	١٠ر٢٠	١ر٧٠	٠ر٥٦*
المعايير الاجتماعية	١١ر٤٠	٠ر٩٣	١١ر٢٠	١ر٥٠	٠ر٤٦*
المهارات الاجتماعية	١١ر٩٠	١ر٦٠	١١ر٠٠	٢ر٥٧	٠ر٤٥*
الميول الاجتماعية	١٠ر٣٥	١ر٦٣١	١٠ر٥٠	١ر٩٠	٠ر٤٩*
العلاقات الأسرية	١١ر٠٠	١ر٦٠	١١ر٦٠	٢ر٦٦	٠ر٣٩*
العلاقات المدرسية	١٠ر٠٠	١ر٤٠	٩ر٤٠	٢ر١٠	٠ر٤٢*
العلاقات بالبيئة المحلية	٩ر٠٠	٢ر٢٣	٩ر٥٠	١ر٧٠	٠ر٣٨*
التوافق النفسى	١٣٠ر٥٠	١٣ر٩٥	١٢٨ر٩٠	١٥ر٣٥	٠ر٩٧

« ر » عند ٠ر٠٥ = ٠ر٣٣*

يوضح الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين التطبيقين ما بين (٠ر٣٨ : ٠ر٩٧) مما يدل على ثبات الاختبار .

التجـــربة الاستطلاعية :

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للتأكد من مناسـبة الاختبـارات المستخدمة فى الدراسة وذلك فى ١٢/٣/١٩٩٤ • وقد أختير تطبيـقا

التجربة الاستطلاعية (١٥) طالبة من مجتمع البحث نفسه ومن غير عينة البحـث •

تطبيـق البحـث :

١ ــ تم تطبيق اختبار قائمة السمات الشخصية الابتكارية على طالبات الفرقة الرابعة واختيار الطالبات ذات الشخصية الابتكارية احصائيا فى يوم ١٧/٣/١٩٩٤ •

٢ ــ تم تطبيق اختبار كاليفورنيا للتوافق النفسى على الطالبات من ٢١/٣/١٩٩٤ الى ٣٠/٣/١٩٩٤ • مع مراعاة التعليمات الواردة فى كراسة التعليمات الخاصة بالمقياس المستخدم مع مراعاة تطبيق الاختبار فى ظروف واحدة • وقد تم تصحيح الاختبار تبعا لمفتاح التصحيح الخاص بذلك •

وقد قامت الباحثتان بتفريغ البيانات والدرجات الخاصة بالاختبار • وقد دل ارتفاع الدرجة على التوافق النفسى العالى • ودلت قلة الدرجة على سوء التوافق تبعا لتعليمات الاختبار •

كما قامت الباحثتان بتقييم الطالبات عينة البحث وقـد استخدمتا بطاقة فاطمة عوض لتقييم الطالبات فى التربية العملية بطريقة مقننـة حيث ثبت صدق البطاقة باعادة تطبيقها على ١٥ طالبة وبعرضها على عدد (١٥) موجهة وأثبتت صلاحيتها بمعامل ارتباط ٠,٨٠ • وقد استخدمت هـذه البطاقة كل من سامية غانم ونادية هاشم وماجدة السيد ومروة فتحى وثبت صدق وثبات هـذه البطاقة • وقد قامت الباحثتان بتقييم الطالبات عينة البحث داخل مدارسهن بالتربية العملية •

عرض النتـائج :

جدول (٣)

العلاقة بين الشخصية الابتكارية والتربية العمليه

المتغيرات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط «ر»	الدلالة الاحصائية
- الشخصية الابتكارية	١٤٤٫٦٠٦	١٠٫٠٧ ٨		
- التربية العملية	١٧٨٫١٣٣	٦٫٤٤٥	٠٫٧٣٩*	دال

مستوى الدلالة عند ٥٠ر٠ = (٢٥٠ر٠)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ايجابية قوية دالة احصائيا بين الشخصية المبتكرة والتربية العمليـة حيث بلغت قيمـة الارتبـاط (٧٣٩ر٠*) .

جدول (٤)

العلاقة بين الشخصـية الابتكارية والتوافق الشخصى والاجتماعى والنفسى

المتغيرات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط «ر»	الدلالة الأحصائية
التوافق الشخصى	٧٩٫٠٣٣	١٠٫٧٩٥	٠٫٢٦٣*	دال
التوافق الاجتماعى	٧٥٫٤١٦	٧٠٫٨٢٥	٠٫٨٧٩*	دال
التوافق النفسى	١٥٠٫٥٨٣	٢٧٫٢٢٨	٠٫٨٨٨*	دال

مستوى الدلالة عند ٥٠ر٠ = (٢٥٠ر٠)*

يتضح من الجـدول السابق وجود علاقة ايجابية دالة احصـائيا بين الشخصية الابتكارية والتوافق الشخصى ، والاجتماعى ، والنفسى ، حيث كانت قيمة «ر» على التوالى ٢٦٣ر٠ ، ٨٧٩ر٠ والنفسى ٨٨٨ر٠ م

جـدول (٥)

مصفوفة الارتباط للمتغيرات قيد البحث لعينة البحث

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧
الشخصية المبتكرة	—	٣١ر*	٢١ر	٠١ر*	١٠ر*	[illegible]	٣٧ر	-١١ر	١٣٠ر*	٢٧ر*	٨٩ر*	١٦ر*	-٤٤ر	٤٢ر	١٨ر*	٧١ر	[illegible]
التربية العملية		—	٢٨ر*	١٤ر	-٢٨١ر*	٣٠٥ر*	٠٦٨ر	٠٥٣ر	٣٦٠ر*	٠٤٥ر	٠٥٤ر*	٣١٣ر*	٢٧٩ر*	٣١٤ر*	٢١٤ر	٣١٧ر	٣٠٢ر
الاعتماد على النفس			—	٣٦٧ر*	-١٢٨ر	٠٧٧ر	١٦٤ر	٠٤٧ر	[illegible]	[illegible]	٢١٩ر*	-١١٥ر	-١٤٨ر	١١٩ر	١١٣ر	١١٩ر	٣٢٣ر*
الاحساس بالقيمة				—	٠١٣ر	٠٤٩ر	٠١١ر	١٣٧ر	٠٥٥ر	١٢٤ر	٠٤٤ر	٠٨٣ر	١٠٧ر	٠١٢ر	٠١٨ر	٠٤٣ر*	٢١٠ر*
الحرية الشخصية					—	٢٦٢ر*	٢٤٦ر*	٠١٠ر	٠٢٠ر	١١٧ر	٠١٨ر	٠٧٧ر	١٤٤ر	٠٥٩ر	١٢٨ر	٢٣٣ر*	[illegible]
الشعور بالانتماء						—	٠٠٥ر	١٤١ر	١٩٤ر*	٢٧٦ر*	٢٢٢ر*	٢١٧ر*	٢٨١ر*	٢٥٠ر*	٢١٤ر*	٢١٢ر*	٢٣٢ر*
التحرر من الميول الانسحابية							—	٠٦٤ر	٠٩٣ر	-٠٥٦ر	٠٨٧ر	-١٤٩ر	-٠٩٠ر	٠٧٥ر	٠٢٥ر	٠٨٤ر	٠٩١ر
الخلو من الأعراض العصابية								—	١٣٩ر	١٧٦ر	١٢٦ر	٢٣٨ر*	٠١٣ر	١٣٦ر	١٦٨ر	١٣٤ر	١٣٠ر
التوافق الشخصي									—	٢٧١ر*	٢٩٢ر*	٢٤٦ر*	٣٤٥ر*	[illegible]	٣١٠ر*	٨٨٣ر	٣١٦ر
المعايير الاجتماعية										—	٢٥١ر*	٢٢٥ر*	٨١١ر*	٢٣٦ر*	٣٢١ر*	٢١٩ر*	[illegible]
المهارات الاجتماعية											—	٠٤٩ر*	٢٥٨ر*	١٣٢ر	٢٤١ر*	٢٢٣ر*	[illegible]
الميول الاجتماعية												—	٢١٨ر*	٢٤٤ر*	٢١٥ر*	٢٥٥ر*	[illegible]
العلاقات الأسرية													—	٢٤٨ر*	٢٢٦ر*	٢٢١ر*	[illegible]
العلاقات المدرسية														—	٢٤٨ر*	٢١٩ر*	[illegible]
العلاقات بالبيئة																٣٠٤ر	[illegible]
التوافق الاجتماعي																—	[illegible]
التوافق النفسي																	—

ـ قيمة معامل الارتباط (ر الجدولية ٢٥٠ر) عند مستوى (٠٥ر)

ـ دال عند مستوى (٠٥ر)

ـ يوضح جدول (٥) مصفوفة الارتباط بين جميع متغيرات البحث

مناقشة وتفسير النتائج :

أولا : الشخصية المبتكرة ومستوى الطالبات فى التربية العملية :

أظهرت نتائج هذه الدراسة جدول (٣) وجود علاقة ايجابية قوية دالة احصائيا بين الشخصية الابتكارية ومستوى الأداء فى التربية العملية وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل اليه كل من : سيد خير الله ١٩٧٥ ، عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٧ ونادية درويش ١٩٧٩ ، وصفية

أحمد محي الدين ١٩٨٥ وفريال عبد العزيز ١٩٩٢ ونادية على السنوسى حيث أظهرت نتائجهم أن الشخصية المبتكرة تتميز ببعض السمات التى من صفاتها المثابرة والثقة بالنفس والتحمل والنظام والدقة فى العمل مما يترتب عليه التخطيط المنظم قبل القيام بالتدريبات العملية .

كذلك ترى الباحثتان من تحليل قائمة سيد خير الله لسمات الشخصية أن الشخصية الابتكارية تتميز بالثقة بالنفس كما ورد بالعبارة رقم (١) والمثابرة عبارة رقم (٢) القدرة على التغيير والتنويع وملائمة الظروف والتصدى للمواقف الطارئة رقم (٧) وتحمل المسئولية رقم (١٢) والتعاون رقم (٢٨) والقدرة على تنظيم العمل رقم (١٥) .

وهذه السمات تعد من أهم عوامل النجاح فى التربية العملية،كما ترى الباحثتان أن بعض المواد التى تدرس بالكلية والتي بها مجال لاظهار هذه القدرة الابتكارية مثل التمرينات والجمباز والتعبير الحركى لها دور كبير فى تنمية القدرة الابتكارية .

حيث يشير فؤاد أبو حطب ١٩٧٨ الى أن القدرات الابتكارية كغيرها من المهارات العقلية قابلة لأن تنمى ويضيف حامد العبد ١٩٧٦ أنها يمكن أن تستثار فى ظل مواقف تعليمية مناسبة وهذا ما يحدث بالفعل أثناء التربية العملية . وعلى هذا فاذا كانت نتائج البحث الحالى تؤكد ما انتهت اليه بحوث سابقة على وجود علاقة وثيقة بين الشخصية المبتكرة والتربية العملية فلأن هذه العلاقة تعبر عن دينامية متبادلة بين المتغيرين عمليا ومنطقيا ، ويمكن تفسير هذا بأن المدرسة المبتكرة هى الشخصية التى تبدع وتتفنن فى توصيل ما تريد من معلومات الى الطالبة . وخصوصا مدرسة التربية الرياضية التى تنجح فى اخراج درس جيد هى مدرسة مبدعة ، متلمسة فى تعاملها مع التلاميذ بمختلف مراحلهم الدراسية وما يحتاجونه من تجديد وتنوع دائم بين دروس التربية الرياضية والأدوات والأجهزة المستخدمة بالدرس كذلك الابتكار

فى تصميم العروض الرياضية والفنية والابداع فى الحفلات المدرسية هو اكبر دليل على وجود المدرسة ذات الشخصية المبتكرة وطالبة التربية العملية اليوم هى مدرسة المستقبل المبتكرة .

وبذا يتحقق الفرض الأول من البحث والذى ينص على أنه :

- توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية ومستوى الطالبات فى التربية العملية .

ثانيا : الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى :

أظهرت نتائج هذه الدراسة جدول (٤) وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى (الشخصى - الاجتماعى) .

فبالنسبة للتوافق الشخصى :

فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة جدول (٤) وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين الشخصية الابتكارية والتوافق الشخصى .وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل اليه ويلسون ١٩٧١ Wilson بأن الشخص المتوافق يتميز بالاتزان الانفعالى والاستبصار بالذات وبالعالم فى ادراك موضوعى لذاته ، وتقبله لها وللعالم ، ويعتبر « ويلسون » أن الشخص المتوافق خال نسبيا من الانفعالات السلبية والخوف والقلق والاحساس بالذنب والصراع والشعور بالاكتفاء الشخصى والسعادة بشكل عام . كما يرى عبد الحليم محمود ١٩٧١ عن برونوسكى ١٩٥٨ فى تحديد السمات المزاجية التى ترتبط بالابداع والابتكار والتى تمثلت فى عدم التوتر النفسى - الثقة بالنفس - الاكتفاء الذاتى - الانبساطية - العصابية .

أما عن أبعاد التوافق الشخصى الستة ، فقد تبين من جدول (٤) وجود علاقة ايجابية دالة بين التوافق الشخصى فى متغير الاعتماد على النفس والشخصية الابتكارية وهذا يتفق مع رأى عبدالحليم محمود ١٩٧١ فيما يتعلق بارتباط الابداع والابتكار بسمة الاعتماد على النفس، كما يتضح أن هناك علاقة ايجابية دالة بين التوافق الشخصى فى متغير الاحساس بالقيم الذاتية والشخصية الابتكارية ، حيث أن شعور الشخص بالنجاح نتيجة احساسه بذاته وتقدير الآخرين له يجعله أكثر حرصا على الاستمرار فى النجاح والابداع فى عمله حتى يحتفظ بذلك النجاح والتقدير كما يتضح من جدول (٥) أن هناك علاقة ايجابية دالة بين التوافق الشخصى فى متغير الاحساس بالحرية الشخصية ، والشخصية الابتكارية ، حيث أن احساس الفرد بحريته فى توجيه سلوكه وفى تقدير سلوكه وثقته فى وضع خططه المستقبلية، حيث يرى ماسلو ١٩٥٩ ان كل شخص يسعى الى الاستقلالية والحرية الشخصية لتحقيق المكانة الاجتماعية ، ولايستطيع الفرد أن يبدع أو يبتكر ، الا اذا كان يشعر بالحرية والاستقلالية • كما يتضح أن هناك علاقة ايجابية دالة بين التوافق الشخصى فى متغير الشعور بالانتماء والشخصية الابتكارية •

وتفسر الباحثتان هذا بأنه لا وجود للابداع والابتكار ، الا اذا شعر الشخص بالأمان الى جماعة • أو مجتمع من الناس يعمل من أجله ويبدع من أجل تطويره ، كذلك احساس الفرد بالانتماء للمهنة يساعد على الابداع فيها وترقيتها وتنميتها وهذا يفسر النتائج السابقة أما بقية أبعاد التوافق الشخصى وهى متغير الميول الانسحابية — الأعراض العصابية فلا يوجد بينها وبين الشخصية الابتكارية أى علاقة•

أما بالنسبة للتوافق الاجتماعى :

فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة جدول (٤) وجود علاقة ايجابية

دالة احصائيا بين الشخصية الابتكارية والتوافق الاجتماعي ، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من ثورب ١٩٥٨ ونبيل الزهار ١٩٧٤ وأحمد البسيوني ١٩٨٦ وسهير المهندس ١٩٨٨ حيث أن التوافق الاجتماعي يتضح من خلال رغبة الفرد في التواجد بين الآخرين ومخالطتهم والاستمتاع بمصاحبتهم ، وتميز الفرد بالتوافق الاجتماعي يتيح له سرعة عقد الصداقات واكتساب الكثير من المعارف ، واكتساب ثقة من يحيطون به ، فالشخص الذي ينجح في اكتساب صداقات متعددة مع الآخرين على مختلف فئاتهم وأعمارهم فهو فنان مبدع يستطيع أن يبتكر من البيئة المحيطة به ومن الآخرين ما لم يستطع غيره ابتكاره .

أما عن أبعاد التوافق الاجتماعي الستة فقد تبين من جدول (٤) وجود علاقة ايجابية دالة بين التوافق الاجتماعي في متغير المعايير الاجتماعية والشخصية الابتكارية ، وهذا يعني معرفة الفرد بالمستويات الاجتماعية ، ودقة ادراكه للمكانة الاجتماعية ، وتفهم حقوق الآخرين . وهذا يتفق مع دراسة فرج أحمد ١٩٧٧ ، حيث أن هذا الشخص يكون واقعيا ، وتكون ابتكاراته في حدود الواقع ، والمتاح وليست خيالية .

كما يتضح من الجدول وجود علاقة ايجابية دالة موجبة بين التوافق الاجتماعي في متغير الميول والمهارات الاجتماعية والشخصية الابتكارية ، وهذا يتفق مع رأي (جوارد) ترجمة حسن الفقي وسيد خير الله ١٩٦٤ في أن الفرد لكي يحقق وجوده اجتماعيا ، لابد أن يصبح قادرا على انشاء علاقات متبادلة مع الآخرين ، حيث أن العلاقات الاجتماعية السليمة تحقق للفرد ذاته ، بالاضافة الي ذلك الفرد الذي يتمتع بهذه المهارات الاجتماعية ، يصبح قادراً على الابتكار في تنويع وتحسين تلك المهارات وبالتدرج تنمو شخصيته ابتكاريا .

كما يتضح من الجدول وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين

التوافق الاجتماعى فى متغير العلاقات بالبيئـة المحليـة والشخصية الابتكارية حيث تعنى شعور الفرد بالسعادة فى البيئـة التى يعيش فيها ، ويؤكد ذلك أحمد عبد الفتاح نقـلا عن برنارد Prnard ١٩٥٢ ، وذلك بأن التوترات التى تلحق بالصحة النفسية أساسها العلاقات الطيبة بين الأفراد فى البيئة ، والشخص الذى يعيش فى سلام مع البيئـة المحيطة به ليصبح لديه الدافع للابتكار والابداع لتلك البيئة التى يحبها ويسعد فيها وبها • أما بقيـة أبعـاد التوافق الاجتماعى وهى متغـير العلاقات الأسرية ــ المدرسية فلا يوجد بينها وبين الشخصية أى علاقة من هنا نجـد أن هناك تأثير متبـادل بين التوافق النفسي والشخصية الابتكارية ــ بمعنى أن هناك ارتباط عال ودال فى العلاقة بين التوافق النفسى والقدرة على الابتكار والإبداع • فالطالبة الحاصلة على درجة عالية فى التوافق مرتفعة الدرجة فى الابتكار ، ويرى سـيد خير الله وعبـد السلام عبـد الغفار ــ١٩٧٥ أن الشخص المبتكر يتميز بسمات شخصية تمكنه من تنظيم أفكار واختيار الاسلوب المناسب للتعبير ، وبذا يمكن تقديم انتاج مبتكر مميز عن الآخـرين •

ويشير سيد الطواب ١٩٧٤ أن المدرسة اذا لم تكن قـادرة على التوافق فى مجال حياتها بوجه عام ومهنتها بوجه خاص فانها قد تفقدها روح الاسـتقلال الذاتى والابـداع ، مما ينعـكس على شخصيتها وسـلوكها ، ويكون له نتـائج سـيئة على توافقها وبالتـالى توافق تلاميذها ، حيث أن توافقها الجيـد ، يعنى بالتالى تكوين شخصيات متوافقة سوية لدى التلاميذ ، وهـذا ينطبق على مدرسـة التربيـة العملية حيث أنها مدرسة المستقبل وتقع على عاتقها مسئولية كبيرة فى تنشئة أجيال المستقبل الذين هم أبناء المجتمع وذخيرته ليسيروا فى ركب التطور والحضـارة •

وبهذا يتحقق الفرض الثانى من البحث والذى ينص على أن :

« توجد علاقة ايجـابية دالة احصـائيا بين سـمات الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى للطالبات » •

الاستنتاجات :

١ ـ توجـد علاقة ايجـابية دالة احصـائيا بين سـمات الشخصية الابتكارية ومستوى الطالبات فى التربية العملية •

٢ ـ توجـد علاقة ايجـابية دالة احصـائيا بين سـمات الشخصية الابتكارية والتوافق الشخصى بأبعاده فيما عدا متغير الميـول الانسحابية ـ الأعراض العصابية •

٣ ـ توجـد علاقة ايجـابية دالة احصـائيا بين سـمات الشخصية الابتكارية والتوافق الاجتماعى بأبعاده فيما عدا متغير العلاقات الأسرية ـ العلاقات المدرسية •

٤ ـ توجـد علاقة ايجـابية دالة احصـائيا بين سـمات الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى •

التوصـيات :

١ ـ استخدام قياسات التوافق النفسى ببعديه الشخصى والاجتماعى أثناء اختبارات القدرات للالتحاق بكليات التربية الرياضية لضمان تخريج مدرسات متوافقات نفسيا •

٢ ـ استخدام قائمة سـمات الشخصية الابتكارية أثنـاء اختبارات القدرات لانتقاء أفضل العناصر : حيث أن الابتكار من أهم السمات التى تتحلى بها الطالبة بالكلية حتى يسـاعدها على التفوق فى المواد الدراسية بالكلية وخاصة التربية العملية •

٣ ـ الاهتمام بانشاء المعامل النفسية وتزويد المختبر العلمى بها حتى يتمكن الباحثون من القيام بالبحوث العلمية فى مجال علم النفس التربوى الرياضى •

٤ ـ الاهتمام بقياس القدرة الابتكارية أثناء التربية العملية ووضـع تقييم خاص بها ضمن تقدير مستوى الطالبة •

تصنيف مقترح لمقامات الموسيقى العربية في مصر

الدكتورة / نعيمه صادق بطرس
أستاذ مساعد بقسم التأليف
بالمعهد العالى للموسيقى العربية
بأكاديمية الفنـــون

مقـــــدمة :

لكل شعب موسيقاه ، ولكل موسيقى طابعها الخاص المتميز ، الذى يستمد من حضارة شعبها . والموسيقى العربية المصرية ، لهـا سماتها الخاصة ، والمقام من أبرز هــذه السمات .

ان المقام كلمة عربية تعنى مكان أو حالة أو شكل أو هيئة ، كمـا تعنى أيضا نغمة أو درجة السلم . وكلمة مقام تنطبق على السلالم ذات الشخصية الذاتية وأحيانا يطلق اسم نجماه بدلا من جوشيه أو انفاز .

أما فى الهنـد فيطلق على المقام « راجا » (ومعناه اللون) وفى بعض البلدان العربية ، مثل تونس يسمون المقام « طبع » وفى الجزائر صناعة » ولكن لفظ مقام أكثر شيوعا فى سوريا وتركيا .

وبرغم هــذه المسميات المختلفة ، الا أنها ترمى جميعها الى تأكيد ما يحتفظ به المقــام من طابع ولون لحنى معين ، بصرف النظر عن كل درجة قائمة بذاتها ، من الدرجات التى تتألف منها تلك المجموعة (من المقــامات) .

لقد حصرت عدد المقامات المستخدمة فى مصر (حسب نتائج الحلقة الثانية لبحث الموسيقى العربية سنة ١٩٦٣) ، فكان عددها احدى وخمسين مقاما ، كلها بأسماء فارسية ليس لها دلالة على ما تحتويه من تسلسل لأبعادها ٠

ان دراسة موسيقى أى شعب من الشعوب لابد وأن تبدأ بالمقامات (أو السلالم) ٠

ويبنى المقام بشكل عام (منذ الحضارات القديمة) ومقامات الموسيقى العربية (المصرية) بشكل خاص على الجنس (التتراكورد) ٠

ان معرفة وادراك هذه المقامات متشعبة الأطراف ، صعبة الفهم كثيرة التعقيد لذلك هدف هذا البحث الى اقتراح تصنيف يسهل على الدارسين المبتدئين حفظ واستيعاب هذه المقامات (الاحدى والخمسين) حيث يعتمد هذا التصنيف المقترح على محاولة الغاء أسماء المقامات (الفارسية الأصل) مكتفيا فقط بأسماء المقامات الاحدى عشرة الأساسية (التى هى فى الحقيقة أسماء أجناس الموسيقى العربية) ٠

هذه المقامات هى :

عجم ـ نهاوند ـ كرد ـ حجاز ـ راست ـ بياتى ـ صبا ـ سيكا ـ عراق ـ فزان ـ نواثر ٠

ان المقامات الاحدى وخمسين المستخدمة فى مصر ، لم تخرج فى تكوين جنسها (الجذع والفرع) عن هذه الأجناس الأساسية ، سواء كانت مقامات أساسية أم مصورة ٠

كما يهدف هذا البحث أيضا ، الى اقتراح طريقة مبسطة تعتمد على معرفة وادراك الجنس ، بحيث يسهل على الدارسين حفظ هذه المقامات ٠

ان المقام فى الموسيقى العربية (المصرية) هو مجموع جنسين ، والجمع هو مجموع الاصوات المحصورة بين الصوت وجوابه ، ويسمونه قديما ، بعد الذى بالكل .

والمجموع أي (المقامات) فى الموسيقى العربية ثلاثة أنواع :

— جمع منفصل ويتركب من جنس الجذع وجنس الفرع يفصل بينهما بعــد كامل .

جمع متصل : ويتركب من جنسين متصلين ، أما البعد فيــكون في نهــاية الجمع .

— جمع متداخل : ويتركب من جنسين متــداخلين ، يتــداخل احداهما مع الآخر . وفى هذه الحالة تزيد الأبعاد المكملة ، وتكمل جنسا الآخر يسمى جنسا مكملا .

ويعتمد البحث فى تصنيفه المقترح على عدة نقاط هى :

الاكتفاء باستخدام أسماء الأجناس الاحدى عشرة (فارسية الأصل) كأساس لتكوين جنسى المقــام أو (الجمــع) ، فالاسم الأول لجنس الجذع،والثانى يدل على جنس الفرع وذلك (للمقامات غير الأساسية).

الغاء أسماء المقامات (غير الأساسية) واستبدالها باسمى جنس الجــذع والفرع .

استخدام أسماء الدرجات الصوتية الغربية (دو،رى،مى .. الخ) مضافا اليها علامات التحول الغربية والعربية (دون أسمائها العربيــة كالنــم والتك) .

٤ — (آ) استخدام حرف (و) للمقام ذى الجمع المنفصل (بحيث يكون حرف « و » بمثابة البعد الفاصل) ، ومثال ذلك مقام راست وعجم « دو » (مقام ماهور) .

(ب) عدم استخدام أى حرف من حروف الربط ، للمقام ذى الجمع المتصل . ومثال ذلك ، مقام بياتى — راست « رى » (مقام الحسينى) .

(ج) استخدام حرف (مع) للمقام ذى الجمع المتداخل ، مثال ذلك ، مقال هزام مع حجاز سى (مقام راحة الأرواح) .

(د) الابقاء على كلمة مرصع للمقامات التى تتحول فيها درجة مى (حسب الدليل) الى مى فى السير اللحنى فى جنس الجذع .

ويعتمد البحث فى ترتيب تصنيفه على ركنين أساسيين :

— درجة ركوز المقام .

— دليل المقام .

١ — بالنسبة لدرجة الركوز فجميع المقامات الأساسية (الاحدى عشر) لم تخرج درجة ركوزها عن الدرجات الآتية :

(آ) درجة « دو » : مقام راست ، نهاوند ، نواثر .

(ب) درجة « رى » : مقام بياتى ، حجاز ، كرد ، صبا .

(ج) درجة « مى » : مقام سيكه ، هزام .

(د) درجة « سى » : مقام عجم .

(ه) درجة « سى » : عراق .

٢ - بالنسبة للدليل : انحصرت جميع أدلة المقامات الأساسية (وأيضا ما يسمي من قبل بالفرعية) في أربعة أدلة .

(أ) دليل مقام العجم (وهو ما يسمى في الموسيقى الغربية بالمقام الكبير) .

(ب) دليل مقام النهاوند (وهو ما يسمى في الموسيقى الغربية بالمقام الصغير) .

(ج) دليل مقام الراست سي ، مي .

(د) دليل مقام البياتى سى ، مى .

لذلك اعتمد التصنيف المقترح على هاتين الركيزتين .

البدأ بمقام الراست (الذي يعتبر المقام الأساسى للموسيقى العربية) .

(أ) يتولي ترتيب المقامات التى درجة ركوزها « دو » ، ولها نفس دليل الراست .

(ب) تستكمل المقامات الأساسية ذات درجة ركوز «دو» ولكن يختلف دليلها ، تليها المقامات الفرعية .

(ج) يلى ذلك المقامات غير الأساسية التى تحمل نفس الدليل وتختلف فى درجة الركوز .

(د) الانتقال الى درجة الركوز التالية الصاعدة (رى)وهكذا بنفس ترتيب النقاط السابقة .

ولتطبيق التصنيف المقترح السابق يكون ترتيب المقامات كالآتى :

أولا : مقامات درجة ركوزها « دو » :

(أ) مقامات درجة ركوزها « دو » ودليلها راست (سى ، مى ، وتشمل على سبع مقامات) :

١ ــ مقام راست (المقام الأساسى فى الموسيقى العربية المصرية)

٢ ــ مقام راست وعجم « دو » (مقام ماهور)

٣ ــ مقام نواثر ــ عجم « دو » (مقام زاوية)

٤ ــ مقام راست ونهاوند « دو » (مقام سوزدل آرا)

٥ ــ مقام راست ونهاوند نهاوند ونهاوند «دو» (مقام سازكار)

٦ ــ مقام راست وراست مع صبا (لا) (مقام دلنشين)

٧ ــ مقام راست وحجاز « دو » (مقام سوزناك)

(ب) مقامات درجة ركوزها « دو » وتختلف عن دليل مقام « الراست » وعددها أحد عشر مقام :

١ ــ مقام نهاوند « دو » (من المقامات الأساسية)

٢ ــ مقام نهاوند وكرد « دو » (اونهاوند ــ نهاوند دو نهاوند كردى)

٣ ــ مقام نهاوند ونهاوند « دو » (مقام نأهوند كبير)

٤ ــ مقام نهاوند ــ حجاز « دو » (مقام نهاوند مرصع أو سنبلة نهاوند)

٥ ــ مقام نواثر « دو » (من المقامات الأساسية)

٦ ــ مقام نواثر ــ بوسليك « دو » (مقام نسكريز)

٧ ــ مقام نواثر ــ راست « دو » (مقام بسنديده)

٨ ــ مقام حجاز وحجاز « دو » (مقام حجاز كار)

٩ ــ كرد وكرد « دو » (مقام حجازكاركرد)

١٠ ــ مقام حجاز ــ عجم « دو » (مقام زنجران)

١١ ــ مقام كرد ــ حجاز « دو » (مقام فرزنوين)

(ج) مقامات غير أساسية ولها نفس دليل مقام الراست ولكن تختلف فى درجة الركوز وعددها أربعة :

١ ــ مقام راست ــ راست « صول » وبياتى « صول » (مقام يكاه)

٢ ــ مقام راست ــ راست « صول » أو راست وبياتى « مقام نوى

٣ ــ مقام راست ــ نهاوند « صول » أو راست وكرد « صول »
(مقام نوى كردى)

٤ ــ مقام نهاوند ــ راست « صول » أو نهاوند وبياتى « صول »
(مقام نوى عجم)

ثانيا : مقامات درجة ركوزها رى وعددها تسعة عشر مقاما :

١ ــ مقام بياتى (من المقامات الاساسية)

٢ ــ مقام بياتى وبياتى رى (مقــــام الحســـينى)

٣ ــ مقام بياتى وبياتى رى
ونهاوند ــ بياتى (مقـــــام طـــــاهر)

٤ ــ مقام بياتى ــ بياتى رى (مقام بياتين)

٥ ــ مقام صـــبا (من المقامات الاســـاسية)

٦ ــ مقام كرد مع حجاز « رى » (مقـــام صـــبا زمـــزمه)

٧ ـ مقام صبا بوسليك حجاز
وكرد رى (مقــام صنــبا بوسليك)

٨ ـ مقام بياتى ـ حجاز « رى » (مقــام رجعار اوشوزى)

٩ ـ مقــام بوسليك وبياتى أو
بوسليك ـ راست (مقــام عشــــاق مصرى)

١٠ ـ مقام كرد (من المقــامات الاساسية)

١١ ـ مقام كرد وحجاز « رى » (مقــام شـــــهناز كردى)

١٢ ـ مقام حجاز « رى » (من المقامات الاســاسية)

١٣ ـ مقام حجــاز وكرد رى أو حجاز ـ نهــاوند رى (مقــام حجــاز عجمى) •

١٤ ـ مقام حجاز وحجاز رى (مقام شهناز) •

١٥ ـ مقام بوسليك ـ بوسليك رى أو بوسليك وكــرد « رى » (مقــام بوسليك) •

١٦ ـ مقام بوسليك وحجاز رى (مقام بوسليك جديد) •

١٧ ـ مقام راست وبياتى رى أو راست ـ راست رى (مقــام نيشــابورك) •

١٨ ـ مقام راست ـ بوسليك رى (مقام أصفهان) •

١٩ ـ مقام نوائر ـ حجاز رى (مقام حصار) •

ثالثا : مقامات درجة ركوزها مى • وعددها ثلاث مقامات :

أ ـ مقام سيكاه (من المقامات الاساسية) •

٢ ـ مقام سيكاه مع بوسليك (مقام تمار) •

٣ — مقام هزام (من المقامات الاساسية) .

رابعا : مقامات درجة ركوزها سى ، وعددها اربعة مقامات :

١ — مقام عجم عشيران .

٢ — مقام نهاوند وعجم سى . (مقام شوق آور)

٣ — مقام عجم حجاز أو عجم — نواثر سى (مقام شوق أفزا)

٤ — مقام عجم مرصع وعجم سى (مقام عجم مرصع)

خامسا : مقامات درجة ركوزها سى ، وعددها خمسة مقامات :

١ — مقام عراق (من المقامات الاساسية)

٢ — مقام سيكاه مع بوسليك سى (مقام اويج)

٣ — مقام عراق وجاز ، أو عراق مع صبا سى (مقام يستنكار)

٤ — مقام هزام مع حجاز ، أو هزام وراست سى (مقام راحة الارواح) .

٥ — مقام سيكاه مع راست أو سيكاه وراست (مقام فرحناك)

سادسا : مقامات درجة ركوزها متنوعة ، وعددها تسعة مقامات :

مقام عجم وراست « فا » (مقام جهاركاه)

مقام راست — راست « صول » (مقام مجلس أفروز)

مجقام حجاز وحجاز « صول » (مقام شد عربان)

مقام نهاوند — نهاوند عجم « صول » (مقام سلطاني يكاه)

مقام نهاوند — نواثر « صول » (مقام سلطاني يكاه)

مقام نهاوند وعجم « صول » (مقام طرز جديد)

مقام كرد ــ صبا مع حجاز « لا » (مقام شوق طرب)
مقام حجاز وحجاز « لا » (مقام سوزدل)
مقام بياتى ــ بياتى « لا » (مقام عشيران)

ان هذا التصنيف المقترح ، لسرعة استيعاب وحفظ هذه المقامات نظريا ، لتطبيق ذلك فى دروس تحليل الموسيقى العربية (عمليا) عن طريق الاستماع والتحليل الفورى بمجرد السمع •

لذلك افترضت الباحثة :

١ ــ ان الاستماع والتحليل الفورى لقوالب الموسيقى العربية الآلية والغنائية لتحديد الانتقالات اللحنية ، يتركز على انتقالات الأجناس فقط •

٢ ــ عند الاستماع للسياق اللحنى يكون التركيز على انتقال الأجناس بغض النظر عما اذا كانت أساسية أم مصورة •

٣ ــ فى الاستماع الفورى تكون الأهمية لتحديد اسم الجنس فقط دون درجة ركوزه •

ولقد وضعت الباحثة هذه الفروض الثلاثة موضع التجريب فى دروس تحليل الموسيقى العربية للفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية بالدقى ، للعام الدراسى ٩٤/٩٥ ، وكان عدد الطلاب ٤٥ طالبا وطالبة ، صممت استمارة اختبار قبلى بعدى •

تحددت فيها الأسئلة مرتكزه على فروض البحث فى الاستماع والادراك الفورى للآتى :

معرفة الأجناس الاحدى عشرة الأساسية •

- معرفة الجنس وما اذا كان أساسيا أو مصورا .
- معرفة درجة الركوع اذا كان الجنس مصورا .

بدأ الاختبار القبلى (وهو نفس الاختبار البعــدى) فى الاثنين ١٩/١٢/٩٤ واستمرت فترة التجربة أربعة أسابيع ، ثم عقــد الاختبار البعــدى فى الاثنين ١٦/١/١٩٩٥ .

وكان مجمــوع درجــات الاختبار (٥٠) خمسين درجة وزعت على الأسئلة الثلاثة بهذا البيــان :

٢٢ درجة للتعرف على اسم الجنس (بواقع ٢ درجة لكل جنس) .
١٧ ــ درجــة للتعــرف اذا ما كان الجنس أساسيا أو مصــورا (بواقع ٥ر١ درجة تقريبا) .
م ١١ درجة للتعرف على اسم الدرجة اذا ما كان الجنس مصورا .
المجموع ٥٠ درجــة

عولجت النتائج احصائية وأثبتت المقارنة الآتى :

أولا : نتائج السؤال الأول (التعرف على نوع الجنس) :

ــ كان المتوسط الحسابى لنتائج السؤال الأول قبلى ٧ر٩
ــ كان المتوسط الحسابى لنتائج السؤال الأول بعدى ١١ر١٣
ومن نتائج المقارنة للسؤال الأول قبلى بعدى يتضح الآتى :

٣٠ × ١٠٠

ـ ارتفعت درجات الطلاب فى الاختبار البعدى عن القبلى بنسبة ــــــــــ

٤٥

= ٦٦ر٦٦٪

١٠ × ١٠٠

ـ تساوت درجات الطلاب فى الاختبار البعدى والقبلى بنسبة ــــــــــ

= ٢٢ر٢٢٪

— قلت درجات الطلاب في الاختبار البعدى عن القبلى بنسبة $\frac{٥ \times ١٠٠}{٤٥}$

وهما سبق يتضح صحة فرض البحث الأول ، فى أن تركيز الطلاب يكون للتعرف على نـوع الجنس .

ثانيا : نتائج السؤال (التعرف على ما اذا كان الجنس أساسيا أم مصورا)

— كان المتوسط الحسابى لدرجات السؤال الثانى قبلى ٥ر٤

— كان المتوسط الحسابى لدرجات السؤال الثانى بعدى ١ر٥

ومن نتائج المقارنة للسؤال الثانى قبلى بعدى يتضح الآتى :

— ارتفعت درجات الطلاب فى الاختبار البعدى عن القبلى بنسبة $\frac{٢١ \times ١٠٠}{٤٥}$

= ٦٦ر٤٦٪

— تساوت درجات الطلاب فى الاختبار البعدى عن القبلى بنسبة $\frac{١١ \times ١٠٠}{٤٥}$

= ٤٤ر٢٤٪

— قلت درجات الطلاب فى الاختبار البعدى عن القبلى بنسبة $\frac{١٣ \times ١٠٠}{٤٥}$

= ٨٨ر٢٨٪

ان المتوسط الحسابى القبلى (لهذا السؤال) هو $\frac{٤ر٥ \times ١٠٠}{١٧}$ = ٤٧ر٢٦٪

ان المتوسط الحسابي البعدي (لهذا السؤال) هو $\frac{١ر٥ \times ١٠٠}{١٧} = ٣٠\%$

ويعتبر الفارق بين النسبتين ضعيفا جدا ، مما يدل على صحة البحث الثاني الذي يعتبران تركيز الدارسين يكون على الانتقال اللحني للأجناس بغض النظر عما اذا كان الجنس أساسيا أم مصورا .

ثالثا : ان نتائج السؤال الثالث (تحديد درجة الركوز اذا كان الجنس مصورا) مرتبطة ارتباطا مباشرا بنتائج السؤال الثاني ؛ لذلك ، فان :

ـ المتوسط الحسابي لدرجات السؤال قبلي ٨ر١

ـ المتوسط الحسابي لدرجات السؤال الثالث بعدي ٣ر٢

ويعتبر المتوسط الحسابي في الاختبارين (القبلي والبعدي) ضعيف جدا ، حيث الدرجة الكلية للسؤال هي ١١ درجة .

مما يؤكد على أن تركيز الدارسين في الاستماع لدروس تحليل الموسيقى العربية يكون على الانتقالات اللحنية للأجناس فقط .

وكانت نتائج المقارنة بين درجات الطلاب لهذا السؤال كالآتي :

ـ ارتفعت درجات الطلاب في الاختبار البعدي عن القبلي بنسبة $\frac{٢٣ \times ١٠٠}{٤٥}$

$\cong ٥١ر١١\%$

ـ تساوت درجات الطلاب في الاختبار البعدي عن القبلي بنسبة $\frac{١٤ \times ١٠٠}{٤٥}$

$= ٣١ر١١\%$

- قلت درجات الطلاب فى الإختبار البعدى عن القبلى بنسبة $\frac{٨ \times ١٠٠}{٤٥}$

= ١٧٫٧٧٪

النتــائج :

- ومن ثم فقد أسفرت نتائج المقـارنات الاحصائية عن صحة فروض البحث الثـلاثة التى تعتبر الفروض العلميـة التطبيقية التى ارتكزت عليها الباحثة فى تصنيفها المقترح لمقامات الموسيقى العربيـة (المصـرية) •

- فالموسيقى العربية (المصرية) تعتمد أساسا سواء من الناحية النظـرية أو التطبيقيـة (فى التحليـل بالاسـتماع) على الجنس (التتراكورد) وليس على المقام •

والمقام ما هو الا مجموع الأصوات بين الدرجة وجـوابها ، وهو ما يسمى قديما بعد الذى بالـكل •

- اذن فان أسماء المقامات الاحدى والخمسين (الفارسية الأصل) باستثناء الأحد عشر مقاما الأساسية ليس لها دلالة فى نوعى جنسـها سواء كانا منفصلين أو متصلين أو متداخلين •

- اكتفاء بالأسماء الغربيـة للدرجات بجانب علامات التحـويل (العربية أو الغربية) حيث ان الأسـماء الفارسية ليس لها مدول من الناحية الموسيقية ، وحفظها يشكل عاملا معوقا فى استيعاب الدارسين • وهـذا ما أوصت به نتـائج الحلقة الثـانية لبحث الموسيقى العـربية سنـة ١٩٦٣ •

- ان العلم بجميع فروعه وأنواعه ، يتجه الى التبسيط ، فكلمـا تعمقنا أكثر كلما ازددنا بساطة أكثر • وهذا ما حدا بالباحثة لاختيـار هذا الموضـوع •

تأثير برنامج مقترح لتمرينات الإسترخاء

وأحد العقاقير المضادة للالتهابات على

تخفيف حـدة حرقان العضلات MUSCLE SORENESS

ومستوى الأداء على جهـاز الحركات الأرضية

م٠د أميرة جمال الدين احمد
مدرس بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة

م٠د رباب فاروق حافظ أمين
مدرس بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة

المقدمة ومشـكلة البحث :

شهد العصر الحالى صحوة بالغة للاهتمام بارتفاع مستوى أداء اللاعب والممارس للرياضة حيث تعطى لمن يمارسها الحيوية والنشاط ، ونتيجة للممارسة الرياضية بشـكل عنيف والقاء العبء على العضـلات العاملة ، دون أخذ قسط وافر من الراحة فيتعرض الممارس للنشـاط الرياضى للاصابة بالتعب والاجهاد والذى يظهر بصورة واضحة لدى الأفراد غير المدربين ٠ ويمكن قياس التعب من مظاهره الخارجية حيث يسبب هبوطا وقتيا فى القدرة على الاستمرار فى أداء العمل عن طريق قلة كمية العمل المؤدى (١٥) ، (١ : ١١٤) ٠

فقد أصبح العلم هو السمة الحضارية التى تميز العصر الحالى ، حيث اهتم العلم بتقديم كل ما هو جـديد وحديث ، ومفيد للانسـان للتغلب على المشاكل والصعوبات التى قد تواجه الانسان ليبذل أقصى ما فى طاقتـه ، وقـدراته للوصـول الى المسـتوى الأمثـل فى أداء مهـامه اليـومية ٠

فقد ذكر سيمونس Simonsone (١٩٨١) ، بكاسترو،وبونين Bekastro , Bonen (١٩٧٥) أن التعب يـأتى نتيجة الحمل الزائد على العضلات ، وأداء حركات سريعة متكررة ، حيث تعمل عضلات كبيرة مشتركة فى العمل وسرعة أداء الحركة مما لا يتيح لهذه المجموعات العضلية أن تستريح بدرجة كافية أثناء فترة الاسترخاء القصيرة جدا (١٥) (٨ : ٩٣٢ — ٩٣٦) .

ونتيجة للحمل الزائد على العضلات (خاصة لدى الأفراد غير المدربين)يظهر حرقان العضلة المتأخر Delayed Muscle Soreness (DMS) بعد حوالى ٢٤ : ٤٨ ساعة من تمرين غير معتاد ، ويختلف التعب العضلى عن حرقان العضلات فى كون الأول (التعب العضلى) يحدث نتيجة لتجمع حامض اللاكتيك والبيروفيك (١ : ١١٣) ، أما حرقان العضلات المتأخر فيحدث نتيجة لتمزق الأنسجة أو نتيجة لهلاك الأنسجة الرابطة (٦ : ٨٠ — ٩٣) الذى يحدث نتيجة التمرين العنيف الذي يسبب شكلا من أشكال التمزق المصحوب بعدم وصول الدم للعضلة أو للأنسجة الرابطة فيحدث أحيانا فى بعض الحالات التهاب موضعى وتورم بعد ٢٤ : ٤٨ ساعة ، كذلك يحدث التهابات فى النهايات العصبية مما يسبب الحرقان داخل العضلة ، ويسبب التمرين غير المعتاد أو الشاق تراكم خلايا الدم الآكلة فى الأنسجة الرابطة وألياف العضلة . ومن أسباب حدوث حرقان العضلات تجمع مواد الهستامين، والبراديكنين ، والبروستا جلاندن مما يؤدى الى التهاب الأنسجة نتيجة لنقص وصول الدم اليها وحدوث حرقان العضلات (١١ : ٥٢ — ١٠٥)

والاسبرين من العقاقير المضادة للالتهاب فيمنع تكون البروستاجلاندين حيث يعمل على تخفيف حدة حرقان العضلة وذلك عن

طريق تهدئة المرات العصبية لنهايات الليفة العضلية، ووصول الأكسجين الكافى للعضلة ليساعدها على أن تقوم بأداء العمل بصورة أكثر كفاءة وقدرة ، فتتحسن وظيفة العضلة ويتحسن تبعا لذلك مستوى الأداء (٦ : ٨٠ — ٩٣) .

وتعتبر تمرينات الاسترخاء بما تمتاز به من شد ، وارتخاء ، ومرونة ، واطالة ، أحد العوامل الهامة التى تساعد على تهدئة العضلات والاقتصاد فى كمية الجهد الذى يبذل لتأخير ظهور التعب والتحكم فى ضبط التوتر الأمثل للارتفاع بمستوى الأداء الحركى (٥ : ١٦٠) ، فقد أشار كل من أحمد السويفى (١) (١٩٨٢) ، وبركسان عثمان ، ومها فكرى (٢) (١٩٩٠) فاتن البطل (٣) (١٩٩٣) الى مدى أهمية ممارسة تمرينات الاسترخاء بطريقة منتظمة مما يؤدى الى اقتصاد فى الجهد المبذول ، حيث تتدرب العضلات على العمل ، والراحة ، والشد ، والارتخاء وبالتالى تخفيف الألم الناتج عن اشراك عضلات فى العمل العضلى لا تخدم هذا العمل ، ومن ثم تؤدى الى انخفاض مستوى الأداء .

فقد أشار كل من ربينجر Rubinger (١٩٦٧) ، بوم جارنر Boum Garner (١٩٧٥) أن قدرة اللاعب تؤثر على مستوى الأداء لارتفاع قدرة تحمل اللاعب ، كما أن الاسترخاء يساعد على التنويع بين العضلات الضرورية للقيام بنشاط ما ، والعضلات الاخرى التى لا تقوم بأى نشاط (١٤ : ١٥٨) (٧ : ٣٠٧) .

وذكر كريج (٩) (١٩٧٦) ، تيجو Teague (١٦) (١٩٧٦) ، نيدفر (١٣) Nideffer (١٩٨١) ، دينا «٢٠» Dena (١٩٨٥) أن تمرينات الاسترخاء تساعد على أداء النشاط الرياضى بطريقة أفضل حيث يتمكن اللاعب من استعادة الشفاء

فى أقصر وقت ممكن ، كما أنها تساعد على تحسن مستوى الأداء وتساعد كذلك على سرعة التخلص من الاجهاد والتعب ، وتحسين عمل الجهاز الدورى والتنفسى حيث تعمل العضلات الضرورية للحركة واسترخاء المجموعات غير الضرورية للحركة (٩) (٤ : ١٦٨) ، (١٣ : ١٤٧) ، (١٠ : ٦٢ — ٦٩) •

وقد لاحظت الباحثتان من خلال تدريسهما أن هناك قصور فى مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لدى العديد من الطالبات ، حيث تتطلب طبيعة الأداء على جهاز الحركات الأرضية مهارات تتسم بالشدة العالية فى زمن قصير ، كذلك هناك طالبات تشرك مجموعات عضلية لا تخدم الأداء المهارى ، وبالتالى تؤدى الى سرعة الاحساس بالاجهاد الشديد وظهور حالات كثيرة تشكو فيها الطالبات من عدم القدرة على الاستمرار فى الأداء نظرا للحرقان الشديد فى العضلات مما يؤدى الى ضعف فى مستوى أدائهن للمهارات الأرضية •

من هنا حاولت الباحثتان وضع برنامجين لتخفيف شدة الحرقان العضلى الناتج عن عدم قدرة العضلات على تحمل العبء الواقع عليها باستخدام الاسبرين ، وتمرينات الاسترخاء والتعرف على تأثيرهما على مستوى أداء جملة الحركات الأرضية •

هدف البحث :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على :

١ — تأثير برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء والاسبرين على التخلص من حرقان العضلة ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالجيزة •

فـرض البحث :

فى ضوء هدف البحث تفترض الباحثتان ما يلى :

١ ـ يؤثر البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والاسبرين تأثيرا ايجابيا على حـرقان العضلة ومستوى الأداء المهارى لجهـاز الحركات الأرضـية لطالبات الفـرقة الثانية بكلية التربية الرياضـية للبنـات بالجزيرة •

الدراسـات المرتبطـة :

أولا : دراسات اهتمت بتأثير تمرينـات الاسـترخاء على بعض **المتغيرات ومستوى الأداء :**

قـام نيدفر Nidefer (١٩٨١) (١٣) بدراسة تهـدف الى التعـرف على مسـتوى التحسن فى الأداء الرياضى باسـتخدام برنامج استرخائى وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة على لاعب واحد من لاعبى ألعاب القوى تحت تأثير المنافسة الرياضية ، مع تطبيق برامج تدريب مسجلة على شرائط استماع لتهيئة اللاعب وتنمية قدراته على التركيـز والاسـترجاع للأداء الحـركى ، وقد استمر البرنامج الاسترخائى البدنى لمدة (٦) أسـابيع بواقع مرتين يوميا ، وأظهـرت نتـائج الدراسة تقدما ملحوظا فى مسـتوى اللاعب ، وقـد أوضحت الدراسة أيضا أهمية طـرق خفض التوتر بواسطة برامج الاسـترخاء أيضا وخاصة فى مراحل الاعداد البدنى والنفسى للأنشطة الرياضية ، وخاصة الأنشطة التى تتطلب مجهـودا عضليا كبيرا كمسابقات الميـدان والمضـمار •

قام أحمد السويفى (١٩٨٢) (٢) بدراسة تهدف الى التعـرف على تأثير برنامج مقترح لتمرينـات الاسترخاء على بعض المتغـيرات

النفس — جسمية ومستوى الأداء للسباحين ، وبلغت عينة البحث (٢٤) سباحا ناشئا (٩ — ١٣ سنة) يمثلون النادى الأهلى ، وقسمت العينة الى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) ، وقسم البرنامج على (٦٠) جلسة بواقع (٥) جلسات أسبوعيا ، ولمدة (١٢) أسبوعا ، واستغرق زمن الجلسة (١٠ : ٢٠) دقيقة ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مستوى الأداء فى السباحة لصالح المجموعة التجريبية •

قامت فاتن البطل (١٩٩٣) (٤) بدراسة تهدف الى التعرف على تأثير برنامج تمرينات الاسترخاء على بعض المتغيرات الفسيولوجية والقلق كحالة للسيدات ، وبلغت عينة البحث (٥١) سيدة تتراوح أعمارهن ما بين (٣٥ : ٤٥) سنة من سيدات نادى الزهور بمدينة نصر ، وقسمت العينة عشوائيا الى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) ، واستغرق البرنامج (٢٤) وحدة تدريبية ، بواقع (٣) وحدات تدريبية ، ولمدة (٨) أسابيع ، واستغرق زمن الوحدة (٢٠ ق) ، وأظهرت النتائج أن ممارسة تمرينات الاسترخاء بصورة منتظمة يؤثر ايجابيا على تحسن بعض المتغيرات الفسيولوجية وخفض مستوى القلق كحالة •

ثانيا : دراسة اهتمت بتأثير الاسبرين على حرقان العضلة :

قام كل من كينون ت • فرانسيس ، وتيرى هوبلر (١٩٨٧) (١٢) Kennon T. Francis , Terry Hoobler MA بدراسة تهدف الى التعرف على تأثير الاسبرين على حرقان العضلة المتأخر ومرونة مفصل الكوع ، وبلغت عينة البحث ٢٠ فتاة تتراوح أعمارهن ما بين ١٩ : ٢٥ سنة ، وقسمت العينة عشوائيا الى مجموعتين احداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة ، وأخذت القياسات على مدار ٣ أيام بحيث تأخذ الفتاة ١٠ مجم أسبرين ٤ مرات يوميا بداية من الصباح ، وقبل بدء التمرين

بـ ٤ ساعات والباقيات خـلال ٤٨ ساعة بعد التمرين ، وأظهرت النتائج تحسن المجموعة التجريبيـة والتى استخدمت الاسـبرين عن المجموعة الضابطة فى مرونة مفصل الكوع وحرقان العضلة ولكنـه تحسن غـير دال احصـائيا •

اجـراءات البحـث : منهج البحـث :

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبى باستخدام ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) وذلك لمناسبته لطبيعة هـذا البحـث •

عينـة البحـث :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية العشوائية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة للعام الجامعى (١٩٩٤)٪ والبالغ عددهن ٢٥٠ طالبة ، وقـد اختارت الباحثتان منهن ٣٥ طالبة ، وهن اللاتى ظهرت فيهن حالات حرقان العضلات ، وتم استبعاد (٥) طالبات تخوفن من أخـذ الاسبرين ، وبذلك بلغت عينـة البحث (٣٠) طالبة ، وتم تقسيمهن عشوائيا الى ثلاث مجموعات قوام كل منهما (١٠) طالبات وقد تم توزيعهن على النحو التالى :

المجموعة الأولى : استخدمت الاسبرين وتمرينات حرة لمدة (٣٠ق) واشتملت على ١٠ طالبات •

المجموعة الثانية : استخدمت الاسـبرين مع ممارسـتها لبرنامج الاسترخاء المقترح واشتملت على ١٠ طالبات •

المجموعة الثالثة : المجموعة الضابطة تمارس تمرينـات حـرة لمدة (٣٠ ق) واشتملت على ١٠ طالبات وقد تم تجانس مجموعات البحـث الثلاث فى السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون للتعب ، ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية جدول (١) •

جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل الالتواء لمجموعات البحث في السن، الطول، الوزن، اختبار كارلسون، مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الارضية

ن=٣٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية الاولى (ن=١٠) (مجموعة الاسبرين)				المجموعة التجريبية الثانية (ن=١٠) (مجموعة اسبرين وتمرينات الاسترخاء)				المجموعة الضابطة (ن=١٠)			
	م	ع	الوسيط	معامل الالتواء	م	ع	الوسيط	معامل الالتواء	م	ع	الوسيط	معامل الالتواء
السن / بالسنة	١٧.٨	.٦٧	١٨	.٨٩-	١٧.٨	.٧٩	١٨	.٧٦-	١٧.٩	.٧٤	١٨	.٤١-
الطول / سم	١٥٦.٣	١.١٦	١٥٦	.٧٨	١٥٦.٤	١.٠٧٥	١٥٦	١.١١	١٥٦.٦	.٩٧	١٥٦	٢.٤٣
الوزن / كجم	٥٧.٦	١.٢٥	٥٨	.٨٩-	٥٧.٨	١.٠٣	٥٨	.٥٨-	٥٧.٧	.٩٥	٥٨	.٩٥-
اختبار كارلسون للتعب /	٥٦	٢.٨٧	٥٦	صفر	٥٥.٨	٣.٠١	٥٧	١.١٩-	٥٥.٦	٣.٢٧	٥٦	.٣٧-
مستوى الأداء (جملة الارضى) درجة	٥.١٥	٢.٠٩	٥.٥	١.٤٨-	٥.٩٠	.٦٩٩	٥.٢٥	.٦٤-	٥.٠٥	.٧٦١	٥.٢٥	.٧٩-

جدول (٢) تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار كارسون

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»
السن	بين المجموعات	٢ر	٢	١ر	١٨٥ر
	داخل المجموعات	١٤ر٦	٢٧	٥٤١ر	
الطول	بين المجموعات	٤٦٧ر	٢	٢٣٤ر	٢٠٥ر
	داخل المجموعات	٣٠ر٩٠٠	٢٧	١ر١٤٤	
الوزن	بين المجموعات	٢ر	٢	١ر	٠٧٩ر
	داخل المجموعات	٣٤ر١	٢٧	١ر٢٦٣	
اختبار كارلسون	بين المجموعات	٨ر	٢	٤ر	٠٤٣ر
	داخل المجموعات	٢٥٢	٢٧	٩ر٣٣٣	
مستوى الاداء المهارى (جهاز الارض)	بين المجموعات	٠٥ر	٢	٠٢٥ر	٠٤٨ر
	داخل المجموعات	١٤ر١٥	٢٧	٥٢٤ر	

قيمة «ف» الجدولية عند مستوى ٠٥ر = ٣٢ر٣.

يتضح من جدول رقم (١) أن معامل الالتــواء لمجموعات البحث الثلاث فى السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون ، والمستوى المهارى لجهاز الحركات الأرضية قد انحصر بين (+ ٣ ، — ٣) مما يدل على تجانس المجموعات الثلاث فى هــذه القياسات •

يتضح من جدول (٢) عدم وجــود فروق دالة احصــائيا بــين مجموعات البحث الثلاث فى قياسات السن ، الطول ، الوزن ، اختبــار كارلسون ، مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضــية ، حيــث كانت «ف» المحسوبة أقل من «ف» الجدولية مما يشــير الى تكافــؤ مجموعات البحث الثلاث فى هــذه القياسات •

وســائل جمع البيــانات : (أ) الأدوات وتشــمل :

١ — الرستاميتر لقياس الطول •

٢ — ميزان طبى لقياس الوزن •

٣ — الكسوبرين للاطفال بجرعات منتظمة •

(ب) الاختبــارات :

١ — اختبار كارلسون للتعب يقيس التعب العضلى وكفاءة الجهاز الدورى التنفسى مرفق (١) •

صــدق الاختبــار :

قامت الباحثتان بعرض الاختبار على عدد (٥) من الخبراء (تابع مرفق ١) وقد استخدم هــذا الاختبــار فى العــديد من الدراسات السابقة وفى البحث الحالى قامت الباحثتان بايجاد المعاملات العلميــة للاختبار على النحو التالى :

أولا ـ الصـــدق :

قامت الباحثتان بحساب الصدق الذاتى للاختبار وذلك عن طريق ايجاد لمعامل الثبات حيث بلغ (٩٥٣٨ر) •

ثانيا ـ ثبـات الاختبـار :

قامت الباحثتان بحساب المعـاملات العلمية لثبات الاختبـار عن طريق اعادة الاختبار على عينة قوامها (٥) طالبات بفاصل زمنى قـدره (٥) أيام بين التطبيق الأول والثانى حيث بلغ معامل الثبات (٩٠٩٨ر٠)

(هـ) برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء مرفق (٢) :

قامت الباحثتان بتصميم البرنامج بعـد الاطـلاع على المراجـع العلمية (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٩) واستطلاع رأى الخبراء (خبراء فى مجـال التمرينات ممن لديهن خبرة لا تقل عن ١٠ سنوات فى مجـال تدريس التمرينات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة تابع مرفق (١) فى البرنامج المقترح • وقـد تم أخـذ رأى الطبيب المختص فى كيفيـة تحديد جرعات الاسبرين التى تتناولها الطالبات بحيث لا تعطى أى آثار جانبية ، وقد نصح الطبيب بأخذ الكسوبرين للاطفال وتنظيم الجـرعة بحيث يكون (٢) قرص أسبرين فى اليوم أثناء الاسبوع الأول ، (١) قرص أسبرين فى اليوم أثناء الاسبوع الثـانى ، (٣) قرص أسبرين خـلال الأسبوع الثالث ، (٢) قرص أسبرين خـلال الأسبوع الرابع ، وقد قامت الباحثتان بتدريب عينة البحث على البرنامج المقترح •

(د) تقييم مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية :

قامت الباحثتان بتدريس المهارات قيد البحث لعينة البحث المختارة على جهاز الحركات الأرضية بعـد انتهاء اليوم الدراسى ، ثم تم قياس مستوى الأداء عن طريق لجنة تحكيم مكونة من (٤) محكمات حاصلات

على شهادات تحكيم من الدرجة الاولى ومن أعضاء هيئة التدريس وقسم التمرينات والجمباز والتعبير الحركى بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة ، وقد تم حذف أعلى درجة وأقل درجة وأخذ متوسط الدرجتين الباقيتين بجمعهم والقسمة على (٢) ، وقسمت الدرجة على النحو التالى :

الوقوف على اليدين دحرجة أمامية	٢
الوقوف على اليدين للنزول على الصدر	٢
الدحرجة الخلفية على الكتف	٢
العجلة من الجرى	٢
تسلسل الآداء	١
الربط	١
الدرجة النهائية	١٠

وتكون الخصومات على النحو التالى :

- الوقوع عند أداء المهارة ٥ر٠ درجة
- عدم الوقوف على اليدين بطريقة غير صحيحة ٥ر٠ درجة
- اعادة المهارة مرة أخرى لعدم أدائها بطريقة صحيحة ٥ر٠ درجة
- عدم الاتزان والثبات بعد أداء المهارة أو الربط ٥ر٠ درجة

وقد تم حساب درجة مستوى الاداء بشطب أعلى درجة وأقل درجة ، وأخذ متوسط الدرجتين بجمعهم والقسمة على (٢) .

أهداف البرنامج :

يهدف هذا البرنامج المقترح الى تخفيف حدة حرقان العضلات الذى يسببه الجهد الزائد على العضلات عن طريق ممارسة تمرينات الاسترخاء والاطالة والمرونة واستخدام الاسبرين كمهدىء للألم الذى يسببه حرقان العضلات ومعرفة تأثير ذلك على مستوى الأداء المهارى على جهاز الحركات الأرضية .

أسس وضــع البرنامج :

قامت الباحثتان بوضع برنامج لتمرينـات الاسترخاء في ضــوء الأسس العلمية التالية :

١ ـ مراعاة استشارة الطبيب المختص لتحديد الجرعات المناسبة من الاسبرين التي سوف تتناولها الطالبات •

٢ ـ أن يشمل البرنامج المقترح على تمرينات للاسترخاء والمرونة والاطالة •

٣ ـ المتابعة الدائمة للحالة الصحية للطالبات •

٤ ـ أن يكون البرنامج متنوعا ومتدرجا في الشدة •

٥ ـ أن يحقق الغرض الذي وضع من أجـله •

٦ ـ أن يشمل جميع أجزاء الجسم •

محتويات البرنامج :

اشتمل البرنامج على :

- تمرينات استرخاء •
- تمرينات مرونة للمفاصل •
- تمرينات اطالة للاربطة والعضلات •
- جرعات منتظمة من الاسبرين تحت اشراف اخصائي أمراض باطنـة •

المـدة الزمنيـة :

اشتمل البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء على ٨ وحـدات

تدريبية ولمدة ٤ أسابيع بواقع (٥) وحدات تدريبية أسبوعيا واستغرق زمن الوحدة (٣٠ ق) وبعـد انتهاء اليوم الدراسى بحيث تتنـاول الطالبات وجبـة الغذاء ثم تأخذ الاسبرين (المجموعة التجريبية الأولى والثانية) وتمارس المجموعة التجريبية الأولى والضابطة تمرينات حـرة بينما تمارس المجموعة التجريبية الثانية تمرينات الاسترخاء .

الدراسـة الاستطلاعية :

أجـرت الباحثتان دراسـة اسـتطلاعية يوم السـبت الموافق ١٧/٩/١٩٩٤ على عينة قوامها (٧) طالبات من غير عينة البحث للتعرف على مدى ملائمة التمرينات المستخدمة فى البرنامج للوصول الى أعلى مستوى ممـكن من الدقة فى الاجـراءات وايجـاد أنسب الحـلول للمشاكل التى قد تعترض تنفيذ التجـربة ، أسـفرت نتـائج التجربة الاستطلاعية عن مدى استيعاب الطالبات للتمرينات المستخدمة .

تنفيـذ البرنامج :

١ — القياس القبـلى :

تم اجراء القياسات القبلية لمتغيرات البحث المختارة على مجموعات البحث الثلاث فى الفترة من الأحد الموافق ١٨/٩/١٩٩٤ الى الأربعـاء الموافق ٢١/٩/١٩٩٤ .

تطبيق البرنامج :

تم تطبيق تجربة البحث فى الفترة من السبت الموافق ٢٤/٩/١٩٩٤ الى السبت الموافق ٢٢/١٠/١٩٩٤ ، خارج درس الجمباز وبعد انتهاء اليـوم الدراسى من الساعة الرابعـة والنصف مساء ، وحتى الساعة الخامسة مسـاء .

٢ ـ القياس البعـدى :

تم اجراء القياسات البعدية لمتغيرات البحث المختارة على مجموعات البحث الثلاث فى الفترة من الأحد الموافق ٢٣/١٠/١٩٩٤ الى الأربعاء الموافق ٢٦/١٠/١٩٩٤ ، وتحت نفس ظروف القياس القبلى .

المعالجة الاحصائية :

استخدمت الباحثتان المعالجات الاحصائية التالية :

ـ تحليل التباين ـ اختبارات ت للفروق ـ معادلة تيوكى .

ـ وسوف تتخذ الباحثتان مستوى الدلالة ٠٥ر للتأكد من معنوية النتائج الاحصائية للبحث .

عرض ومناقشة النتائج :

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث فى عنصر كارسون ومستوى الأداء المهارى لمهارة الدورانات الأرضية

المتغيرات	المجموعة التجريبية الأولى ن = ١٠ (مجموعة التدريب)						المجموعة التجريبية الثانية ن = ١٠ (مجموعة التعلم بالطريقة المتزامنة)						المجموعة الضابطة ن = ١٠					
	م قبلى	م بعدى	م ف	ع ف	ت المحسوبة	الدلالة	م قبلى	م بعدى	ف	ع ف	ت المحسوبة	الدلالة	م قبلى	م بعدى	م ف	ع ف	ت المحسوبة	الدلالة
نسب كارسون	٥٦	٨١	٢٥	٩.٨٨	١٢.١١	دال	٥٥.٨	٨٨	٣١.٨	٥.٠٢	٦.٠٢	دال	٥٥.١	٥٩.٨	٤.٤	٢.٣٣	٥.٩٧	دال
مستوى الأداء المهارى	٥.٢٥	٦.٩٥	١.٥٥	.٤٧	٨.٣٣	دال	٦.٠	٩.٩٥	٢.٨٥	.٥٩	١٥.٣٦	دال	[illegible]	٥.٦٥	٦	.٣٧	٥.١٢	دال
المهارة المركبة																		

أولا : عرض النتائج :

قيمة «ت» الجدولية عند مستوى معنوية ٠٥ر٠ = ٠٤٢ر٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين القياسين القبلى والبعدى فى اختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لمجموعات البحث الثلاث .

جدول (٤)

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث فى اختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية فى القياس البعدى

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات	متوسط	قيمة «ف»
اختبار كارلسون	بين المجموعات	٥٣٦٠ر٢٦٧	٢	٢٦٨٠ر١٣٤	١٢٧٨ر٦٨٩
	داخل المجموعات	٥٦ر٦	٢٧	٠٦٩ر٢	
مستوى الأداء	بين المجموعات	٢٦	٢	١٣	٤٦ر٩٣١
	داخل المجموعات	٥٦ر٦			
المهارى	داخل المجموعات	٤٧٥ر٧	٢٧	٢٧٧ر	

قيمة «ف» الجدولية عند مستوى معنوية ٠٥ر = ٣٢ر٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات البحث الثلاث فى القياس البعدى فى اختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى .

جـدول (٥)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة
فى القياسات البعدية لاختبار كارلسون ومستوى الآداء المهارى
لجهاز الحركات الأرضية ن = ٢٠

المتغيرات	المجموعة التجريبيةالأولى	المجموعة الضابطة	قيمة تيوكى	الدلالة	لصالح
اختبار كارلسون للتعب	٨١	٨ر٥٦	٦٩١ر٧٤	دال	التجريبية الأولى
مستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية	٩٥ر٦	٦٥ر٥	٠١٧ر١١	دال	التجريبية الأولى

قيمة تيوكى الجدولية (٤٩ر٣) عند مستوى ٠٥ر

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى القياسات البعدية للمجموعة التجريبية الأولى والضابطة فى المتغيرات قيـد البحث لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

جـدول (٦)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية (الاسبرين وتمرينات الاسترخاء) والمجموعة الضابطة فى القياسات البعدية لاختبار كارلسون ومستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية

المتغيرات	المجموعة التجريبيةالثانية	المجموعة الضابطة	قيمة تيوكى	الدلالة	لصالح
اختبار كارلسون للتعب	٨٨	٨ر٥٦	٢٩٦ر٩٦	دال	التجريبية الثانية
مستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية	٩٥ر٧	٦٥ر٥	٤٩٢ر١٩	دال	التجريبية الثانية

قيمة تيوكى الجدولية (٤٩ر٣) عند مستوى ٠٥ر

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى القياسين البعديين للمجموعات التجريبية الثانية والضابطة فى المتغيرات قيـد البحث لصالح القياس البعدى .

جـدول (٧)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (الاسبرين)

والمجموعة الثانية (اسبرين وتمرينات الاسترخاء) فى القياسات البعدية

لاختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية

ن = ٢٠

المتغيرات	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	قيمة تيوكى	الدلالة	لصالح
اختبار كارلسون للتعب	٨١	٨٨	٢١ر٦٠٠٥	دال	المجموعة التجريبية الثانية
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية	٦ر٦٥	٧ر٩١٥	٨ر٤٧٥	دال	المجموعة التجريبية الثانية

قيمة تيوكى (٣ر٤٩) عند مستوى ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية فى المتغيرات قيد البحث لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

ثانيا : مناقشـة النتـائج :

من خلال جدول (٤) الخاص بتحليل التباين بين القياسات البعدية لمجموعات البحث الثلاثة يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا فى اختبار كارلسون للتعب ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية .

وبالرجوع الى جدول (٥) الخاص بدلالة الفـروق بين المجموعة

التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى القياسات البعدية لاختبار كارلسون للتعب ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتى استخدمت التمرينات الحرة والاسبرين وتعزى الباحثتان هـذا الى تأثير الاسبرين والتمرينات الحرة .

حيث يعمل الاسبرين على تخفيف الألم الناتج عن حرقان العضلات بينما تعمل التمرينات الحرة على اعطاء اللياقة البدنية الكافية للعضلات مما يحسن بالتالى مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية نتيجة اشتراك مجموعات عضلية فى العمل العضلى تخدم الآداء .

وبالرجوع الى جدول (٦) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتى طبق عليها البرنامج المقترح باستخدام تمرينات الاسترخاء والاسبرين .

وتعزى الباحثتان هذا الى أن برنامج الاسترخاء وما يشمل عليه من تمرينات تتسم بالشد والارتخاء والمطاطية والمرونة وتأثير الاسبرين فى تخفيف الألم الناتج عن حرقان العضلات قد أدى الى تحسن المجموعة التجريبية الثانية عن المجموعة الضابطة .

كذلك بالرجوع الى جدول (٧) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتى مارست البرنامج التجريبى المقترح وما يحتوى عليه من تدريبات تساعد على ازالة التوتر من العضلات العاملة والقدرة على استخدام مجموعات عضلية تخدم الأداء المهارى على جهاز الحركات الأرضية

وتأثير الاسبرين على تخفيف حدة حرقان العضلات والعمل على تقليل تكوين هرمون البروستاجلاندين فى الجسم وتهدئة النهايات العصبية للالياف العضلية ، وكذلك تأثير تمرينات الاسترخاء فى تحسن مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية باشتراك المجموعات العضلية التى تخدم الأداء .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل اليه كل من كينون ت فرانسيس وتيرى هوبلر Kennon T Francis , Hoobler ، (١٩٨٧) (١٢) فى مدى أهمية الاسبرين فى تخفيف حدة حرقان العضلات المتأخر الذى يظهر بعد ممارسة مجهود بدنى نتيجة لتجمع مواد الهستامين والبراديكنين والبروستاجلاندين ونقص وصول الدم الى هذه الأنسجة ، كذلك ما ساهمت به تمرينات الاسترخاء من تهدئة للعضلات وتدريبها بطريقة فعالة على توظيف العضلات للعمل العضلى حيث ذكر ربينجر Rubinger (١٤ : ١٥٨) ، بوم جارنر Baum Garner (٧ : ٣٠٧) ، دينا Dena (١٠ : ٦٢ : ٦٩) أهمية تمرينات الاسترخاء فى المساعدة على سرعة استعادة الشفاء فى أقصر وقت ممكن ، والتخلص من الاجهاد والتعب ، وتنمية الجهاز الدورى التنفسى .

كذلك ما توصل اليه كل من أحمد السويفى (١٩٨٢)(٢) ، بركسان عثمان ، مها فكرى (١٩٩٠) (٣) ، فاتن البطل (١٩٩٣) (٤) فى مدى أهمية تمرينات الاسترخاء فى تحسين مستوى الأداء ، وازالة الاجهاد والتوتر والتعب والاقتصاد فى الجهد المبذول نتيجة لتدريب العضلات على العمل والأداء . مما يحقق صحة الفرض والذى ينص على :

« يؤثر البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والاسبرين على حرقان العضلات المتأخر ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية بالجزيرة » .

الاستنتاجات :

فى ضوء ما أشارت اليــه النتائج المستمدة من التحليل الاحصائى فى حدود عينة البحث أمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

١ ــ البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والاسبرين له تأثير فعال على تخفيف حدة حرقان العضلات المتأخر وتحسين مستوى الأداء المهارى لجهــاز الحركات الأرضــية •

٢ ــ تؤدى تمرينات الاسترخاء الى تخفيف حدة توتر العضـــلات والتخلص من الاجهاد الزائد والتعب •

٣ ــ تؤدى تمرينات الاسترخاء الى تحســين مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضــية •

التوصــــيات :

فى حدود اجراءات البحث واستنادا الى نتائجه توصى الباحثتان بمــا يلى :

ضرورة الاهتمام بتمرينات الاسترخاء حيث أظهرت النتائج مدى أهميتها فى ازالة التوتر والتعب والقدرة على الاقتصاد فى الجهــــد وتحسين مستوى الأداء •

٢ ــ عدم أخذ أى عقاقير طبيــة دون اللجوء الى الطبيب المختص حيث ينظم الجرعة التى تتناولها الطالبات واعطاء الارشادات الطبيــة اللازمــة •

٣ ــ اجراء المزيد من الدراســات المشــابهة للتعرف على تأثير تمرينات الاسترخاء على لاعبات الجمباز والتمرينات الفنية الحديثة •

فى هذا العدد

رقم الصفحة


Bibliotheca Alexandrina
0531984